



National Library  
of Canada

Acquisitions and  
Bibliographic Services Branch

395 Wellington Street  
Ottawa, Ontario  
K1A 0N4

Bibliothèque nationale  
du Canada

Direction des acquisitions et  
des services bibliographiques

395, rue Wellington  
Ottawa (Ontario)  
K1A 0N4

*Your file    Votre référence*

*Our file    Notre référence*

## NOTICE

The quality of this microform is heavily dependent upon the quality of the original thesis submitted for microfilming. Every effort has been made to ensure the highest quality of reproduction possible.

If pages are missing, contact the university which granted the degree.

Some pages may have indistinct print especially if the original pages were typed with a poor typewriter ribbon or if the university sent us an inferior photocopy.

Reproduction in full or in part of this microform is governed by the Canadian Copyright Act, R.S.C. 1970, c. C-30, and subsequent amendments.

## AVIS

La qualité de cette microforme dépend grandement de la qualité de la thèse soumise au microfilmage. Nous avons tout fait pour assurer une qualité supérieure de reproduction.

S'il manque des pages, veuillez communiquer avec l'université qui a conféré le grade.

La qualité d'impression de certaines pages peut laisser à désirer, surtout si les pages originales ont été dactylographiées à l'aide d'un ruban usé ou si l'université nous a fait parvenir une photocopie de qualité inférieure.

La reproduction, même partielle, de cette microforme est soumise à la Loi canadienne sur le droit d'auteur, SRC 1970, c. C-30, et ses amendements subséquents.

Canada

**Quand des enfants entre trois et cinq ans et des adultes contemplent  
ensemble des tableaux modernes et abstraits...**

**Marie Brûlé-Currie**

**Mémoire**

**présenté**

**au**

**Département de l'enseignement de l'art**

**comme exigence partielle en vue de l'obtention  
du grade de Maîtrise ès arts  
Université Concordia  
Montréal, Québec, Canada**

**Mars 1994**

**© Marie Brûlé-Currie, 1994**



National Library  
of Canada

Acquisitions and  
Bibliographic Services Branch

395 Wellington Street  
Ottawa, Ontario  
K1A 0N4

Bibliothèque nationale  
du Canada

Direction des acquisitions et  
des services bibliographiques

395, rue Wellington  
Ottawa (Ontario)  
K1A 0N4

Your file    Votre référence

Our file    Notre référence

THE AUTHOR HAS GRANTED AN  
IRREVOCABLE NON-EXCLUSIVE  
LICENCE ALLOWING THE NATIONAL  
LIBRARY OF CANADA TO  
REPRODUCE, LOAN, DISTRIBUTE OR  
SELL COPIES OF HIS/HER THESIS BY  
ANY MEANS AND IN ANY FORM OR  
FORMAT, MAKING THIS THESIS  
AVAILABLE TO INTERESTED  
PERSONS.

L'AUTEUR A ACCORDE UNE LICENCE  
IRREVOCABLE ET NON EXCLUSIVE  
PERMETTANT A LA BIBLIOTHEQUE  
NATIONALE DU CANADA DE  
REPRODUIRE, PRETER, DISTRIBUER  
OU VENDRE DES COPIES DE SA  
THESE DE QUELQUE MANIERE ET  
SOUS QUELQUE FORME QUE CE SOIT  
POUR METTRE DES EXEMPLAIRES DE  
CETTE THESE A LA DISPOSITION DES  
PERSONNE INTERESSEES.

THE AUTHOR RETAINS OWNERSHIP  
OF THE COPYRIGHT IN HIS/HER  
THESIS. NEITHER THE THESIS NOR  
SUBSTANTIAL EXTRACTS FROM IT  
MAY BE PRINTED OR OTHERWISE  
REPRODUCED WITHOUT HIS/HER  
PERMISSION.

L'AUTEUR CONSERVE LA PROPRIETE  
DU DROIT D'AUTEUR QUI PROTEGE  
SA THESE. NI LA THESE NI DES  
EXTRAITS SUBSTANTIELS DE CELLE-  
CI NE DOIVENT ETRE IMPRIMES OU  
AUTREMENT REPRODUITS SANS SON  
AUTORISATION.

ISBN 0-315-97695-0

Canada

## **RÉSUMÉ**

### **Quand des enfants entre trois et cinq ans et des adultes contemplant ensemble des tableaux modernes et abstraits...**

**Marie Brûlé-Currie**

L'apprentissage au musée d'art est encore méconnu. Cette recherche qualitative examine donc un apprentissage au musée, partagé entre enfants et adultes. Trois couples, composés d'un enfant et d'un parent chacun, ont participé à des activités au Musée des beaux-arts du Canada au cours de l'été 1993. Nous avons alors étudié les rapports entre mère et enfant lorsque ensemble ils contemplant des tableaux modernes et abstraits. Nous voulions savoir si l'enfant peut alors influencer l'adulte novice dans les beaux-arts.

Le chercheur a tenu le rôle de participante-observatrice, en l'occurrence, celui de guide-animatrice. Nous avons ainsi animé trois activités au musée qui reprenaient les étapes d'un programme pour familles du MBAC. Ces activités ludiques ont été conçues selon les principes d'un apprentissage fondé sur l'expérience (Maton-Howarth, 1990). Un technicien a enregistré sur vidéo ces activités. Nous avons transcrit le dialogue de ces enregistrements en notant le langage corporel des sujets pour une analyse ultérieure.

Nous avons eu des entretiens préalables avec les adultes pour mieux connaître leurs attitudes vis-à-vis de l'art en général et de l'art moderne et abstrait en particulier. Nous avons enregistré ces entretiens pour ensuite les résumer. De plus, nous avons réalisé une deuxième série d'entretiens, après les activités au musée, afin de recueillir les commentaires des adultes. Ces entretiens ont été enregistrés et transcrits pour fins d'analyse.

Les résultats de cette recherche démontrent que le jeune enfant peut influencer l'adulte. Son attirance pour les oeuvres abstraites étonne l'adulte, et sa présence justifie une approche ludique qui facilite l'accès à ces oeuvres. Ainsi, ces parents ont déclaré avoir appris, et deux sur trois ont avoué avoir acquis une appréciation de l'art abstrait.

## RECONNAISSANCE

Plusieurs personnes m'ont été d'une aide appréciable tout au long de ce travail. D'abord, je remercie Andrea Weltz-Fairchild qui a dirigé cette recherche tout en m'accordant la liberté de travailler à mon rythme. De plus, je suis reconnaissante envers David Pariser qui a supporté ce projet alors qu'il n'était encore qu'une mince ébauche. Je remercie aussi sincèrement Leah Sherman qui a cru en moi et qui m'a toujours encouragée.

Les enregistrements au Musée des beaux-arts du Canada ont été réalisés grâce à la générosité et au savoir-faire du technicien Denis Tessier. Quant aux photographies, je me dois de souligner la qualité du travail de mon photographe attitré Mathieu Currie.

Je suis redevable envers Madeleine Lapensée qui a généreusement accepté de relire mon manuscrit; ses judicieux conseils ont été fort appréciés.

Enfin, je remercie mon époux, David Currie, pour avoir maintenu une patience exemplaire durant ces longs mois de travail; cette recherche occupait alors une large place dans nos vies. De plus, sans son aide et ses connaissances de l'ordinateur, la présentation de ce mémoire ne serait pas ce qu'elle est.

## TABLE DES MATIÈRES

|   |    |
|---|----|
| INTRODUCTION.....                                 | 1  |
| CHAPITRE PREMIER.....                             | 4  |
| UNE QUESTION SOULEVÉE PAR L'EXPÉRIENCE.....       | 4  |
| L'origine de notre question de recherche.....     | 6  |
| Le fondement théorique.....                       | 8  |
| Définition des termes.....                        | 11 |
| Les limites de cette recherche.....               | 15 |
| CHAPITRE II.....                                  | 16 |
| UNE RECENSION CRITIQUE DES ÉCRITS.....            | 16 |
| La réponse et le développement esthétique.....    | 16 |
| L'apprentissage.....                              | 23 |
| L'apprentissage fondé sur l'expérience.....       | 23 |
| Apprendre en famille.....                         | 26 |
| Apprendre au musée.....                           | 28 |
| CHAPITRE III.....                                 | 35 |
| LES ÉTAPES D'UNE RECHERCHE QUALITATIVE.....       | 35 |
| LES SUJETS.....                                   | 36 |
| 1. Recrutement.....                               | 36 |
| 2. Fiches biographiques.....                      | 36 |
| Anna et Sarah.....                                | 37 |
| Helen et Tina.....                                | 37 |
| Janet et Nathalie.....                            | 37 |
| 3. Les entretiens préalables.....                 | 38 |
| A. Résumé du premier entretien avec Anna.....     | 38 |
| B. Résumé du premier entretien avec Helen.....    | 39 |
| C. Résumé du premier entretien avec Janet.....    | 41 |
| LES ACTIVITÉS AU MUSÉE.....                       | 42 |
| 1. Les étapes.....                                | 43 |
| 2. L'approche.....                                | 46 |
| 3. Les oeuvres.....                               | 47 |
| LES DEUXIÈMES ENTRETIENS.....                     | 48 |
| ANALYSE DES DONNÉES.....                          | 49 |
| 1. Analyse des transcriptions des vidéos.....     | 50 |
| 1. Les opérations de la réponse esthétique.....   | 53 |
| 2. Les comportements socio-affectifs.....         | 54 |
| 2. Analyse des transcriptions des entretiens..... | 57 |
| CHAPITRE IV.....                                  | 58 |
| LES ACTIVITÉS AU MUSÉE.....                       | 58 |
| Première activité                                 |    |
| Anna et Sarah.....                                | 59 |
| A. Description.....                               | 59 |
| B. Observations.....                              | 63 |
| Deuxième activité                                 |    |

|   |     |
|---|-----|
| Helen et Tina .....   | 66  |
| A. Description.....   | 66  |
| B. Observations.....  | 72  |
| Troisième activité  |     |
| Janet et Nathalie.....  | 75  |
| A. Description.....   | 75  |
| B. Observations   |     |
| Comportements des enfants et des adultes durant la découverte des |     |
| oeuvres d'art. ....   | 85  |
| 1. La réponse esthétique de l'enfant.....                         | 85  |
| 2. Les rapports de l'enfant avec le parent.....                   | 87  |
| 3. La réponse esthétique de l'adulte. ....                        | 87  |
| 4. Les rapports du parent avec l'enfant. ....                     | 90  |
| CHAPITRE V.....   | 94  |
| RÉSULTATS DES ENTRETIENS.....                                     | 94  |
| ANNA .....  | 95  |
| 1. - Comment a réagi la petite Sarah? .....                       | 95  |
| 2. - Comment a réagi Anna?.....                                   | 99  |
| 3. - Quelles sont les différences, selon Anna, entre les          |     |
| réactions de Sarah et les siennes?.....                           | 102 |
| 4. - Comment Sarah a aidé Anna à "voir" les oeuvres               |     |
| abstraites?.....  | 103 |
| HELEN .....   | 105 |
| 1. - Comment a réagi la petite Tina? .....                        | 105 |
| 2. - Comment a réagi Helen?.....                                  | 107 |
| 3. - Quelles sont les différences entre les réactions de Tina et  |     |
| celles d'Helen?.....  | 109 |
| 4. - Comment Tina a aidé Helen à "voir" les oeuvres               |     |
| abstraites?.....  | 110 |
| JANET.....  | 111 |
| 1. - Comment a réagi la petite Nathalie? .....                    | 112 |
| 2. - Comment a réagi Janet?.....                                  | 113 |
| 3. - Quelles sont les différences, selon Janet, entre les         |     |
| réactions de Nathalie et les siennes?.....                        | 120 |
| 4. - Comment Nathalie a aidé Janet à "voir" les oeuvres           |     |
| abstraites?.....  | 120 |
| CONCLUSIONS.....  | 123 |
| BIBLIOGRAPHIE .....   | 130 |

## LISTE DES FIGURES

|                  |  |     |
|------------------|--|-----|
| <b>Fig. 1</b>    | Quand des jeunes enfants et des adultes contemplent ensemble des tableaux modernes et abstraits..... | 3   |
| <b>Fig. 2</b>    | Modèle d'apprentissage par expérience de Kolb et Fry.....  | 25  |
| <b>Fig. 3</b>    | Lorsque l'enfant "voyage" le parent l'observe et contemple l'oeuvre d'art.....                       | 64  |
| <b>Fig. 4</b>    | Lorsque l'enfant "voyage" le parent l'observe et contemple l'oeuvre d'art.....                       | 64  |
| <b>Fig. 5</b>    | Le dessin de Tina: "voyage" dans le tableau de Mondrian.....   | 71  |
| <b>Fig. 6</b>    | Le dessin de Tina et Helen: "voyage" dans le tableau de Mondrian.....                                | 73  |
| <b>Fig. 7</b>    | L'éducatrice aide les participants à prendre contact avec les oeuvres d'art.....                     | 76  |
| <b>Fig. 8</b>    | L'éducatrice aide les participants à prendre contact avec les oeuvres d'art.....                     | 76  |
| <b>Fig. 9</b>    | Le récit et le dessin du dernier "voyage" à deux.....  | 81  |
| <b>Fig. 10</b>   | Le récit et le dessin du dernier "voyage" à deux.....  | 81  |
| <b>Fig. 11</b>   | Le dessin de Janet et Nathalie: "voyage" dans le tableau de Chagall.....                             | 82  |
| <b>Fig. 12</b>   | Lorsque le parent "voyage" l'enfant l'observe et contemple l'oeuvre d'art.....                       | 88  |
| <b>Figure 13</b> | Lorsque le parent "voyage" l'enfant l'observe et contemple l'oeuvre d'art.....                       | 88  |
| <b>Fig. 14</b>   | Le "voyage" à deux.....  | 91  |
| <b>Fig. 15</b>   | Le "voyage" à deux.....  | 91  |
| <b>Fig. 16</b>   | C'est l'enfant qui donne le ton à l'activité.....  | 128 |



## LISTE DES TABLEAUX

|   |    |
|---|----|
| <b>Tableau 1:</b> Modèle de Dufresne-Tassé - Les opérations utilisées par le visiteur de musée..... | 51 |
| <b>Tableau 2:</b> "Fairchild's Model".....  | 52 |
| <b>Tableau 3:</b> Modèle Currie: la réponse esthétique en présence de l'autre.....                  | 56 |
| <b>Tableau 4:</b> Modèle Currie (complété): la réponse esthétique en présence de l'autre.....       | 93 |

## INTRODUCTION

L'apprentissage au musée présente une spécificité qui le distingue de l'apprentissage en milieu scolaire. En particulier, on y apprend à partir d'objets dans un lieu bien différent de la salle de classe. De plus, des gens de tout âge peuvent s'y retrouver au même moment et partager une découverte à partir des objets exposés. Par ailleurs, on a plutôt tendance à réunir dans le milieu scolaire des groupes homogènes d'individus du même âge, qui possèdent un niveau de connaissance semblable. À l'opposé, le musée se présente alors comme un contexte intéressant pour l'étude de la dynamique d'un apprentissage auquel prennent part des gens d'âge, d'expérience et de niveaux d'éducation variés.

Ainsi, il est fort habituel de retrouver au musée des familles venues découvrir, apprendre et socialiser. Notre recherche porte donc sur les particularités d'une expérience d'apprentissage partagée entre des jeunes enfants et leurs parents. *Plus précisément, notre recherche examine et analyse ce qui se passe au musée entre des enfants de trois à cinq ans et des adultes novices dans les arts visuels, lorsque ensemble ils contemplent des tableaux modernes et abstraits* (Figure 1). Cette investigation relève d'une expérience de travail échelonnée sur dix années, acquise par l'auteure, dans le contexte d'un programme éducatif offert aux familles au Musée des beaux-arts du Canada.

Le présent texte s'amorce par une discussion sur l'interrogation que pose notre étude. Une recension critique des écrits suit ce premier chapitre et examine la nature de la réponse et du développement esthétique chez le jeune enfant et chez l'adulte. Cette recension étudie aussi les particularités de l'apprentissage fondé sur l'expérience, de l'apprentissage en famille et aussi celui au musée.

Nous détaillons au troisième chapitre les étapes de notre recherche qualitative. Celle-ci comprend des entretiens préalables avec les adultes participants, suivis d'une série d'activités au Musée des beaux-arts du Canada. Les adultes et les enfants ont pris part à ces

activités. Une deuxième série d'entretiens, individuellement menés auprès des adultes, compose la dernière étape de cette recherche.

Le quatrième chapitre présente le détail des activités, et le chapitre cinq discute du contenu de nos deuxièmes entretiens avec les parents. Enfin, de nos conclusions ressortent les particularités et les conséquences d'une expérience d'apprentissage partagée entre enfants et adultes au musée.



Fig. 1 Quand de jeunes enfants et des adultes contemplent ensemble des tableaux abstraits...

## **CHAPITRE PREMIER**

### **UNE QUESTION SOULEVÉE PAR L'EXPÉRIENCE**

La nature de l'apprentissage au musée d'art demeure un terrain de recherche largement inexploré. Cela est dû en partie au fait que ceux et celles qui en sont chargés ont rarement l'occasion d'examiner plus avant les phénomènes qu'ils observent dans la pratique de leur profession. Le temps et les moyens manquent souvent. Néanmoins, le besoin se fait de plus en plus pressant de mieux comprendre ce qui se passe en éducation dans les musées d'art afin d'en dégager les aspects spécifiques et d'en élaborer un cadre théorique plus solide. Il en va de la reconnaissance professionnelle du travail de ces éducatrices et de ces éducateurs. Ainsi, il est temps de vérifier nos observations et nos intuitions et de passer à la recherche théorique.

Dans la dernière décennie, on a multiplié les études de publics dans les musées (voir à titre d'exemple canadien, l'étude publiée en 1989 par Alt et Griggs au Royal Ontario Museum, et à titre d'exemples américains celle de Menninger en 1989 au J. Paul Getty Museum, celle de Griggs en 1983 et celle de Bitgood, Nichols et Patterson en 1986). Ces recherches portent surtout sur les profils socio-culturels et sur les divers comportements des visiteurs dans les salles d'exposition. Elles visent à mieux ajuster les contenus des expositions et mieux planifier les présentations des collections. Notamment, on parle d'évaluations «préalables», «formatives» et «évaluatives» qui correspondent tour à tour aux différents moments de la présentation d'une installation ou d'une exposition, soit avant, pendant ou après (Scriven, 1990). Ces multiples recherches nous ont été et sont encore très utiles pour évaluer la pertinence et la qualité des messages véhiculés par les expositions. Elles nous ont aussi bien servi dans la planification des aspects physiques des diverses installations, que ce soit l'aménagement des aires d'exposition, l'affichage didactique ou la

signalisation. Toutefois, elles nous ont peu renseigné sur la nature de l'apprentissage tel que pris en charge par un individu ou un groupe d'individus dans un contexte muséal.

Tout récemment des muséologues lançaient un appel sans équivoque à la recherche sur les modes d'acquisition du savoir au musée. Ainsi, dans un rapport préparé par la American Association of Museums, intitulé Excellence and Equity (1992), on peut lire ce commentaire: *"Although progress has been made toward developing a fuller understanding of the nature of learning in museums, further study is needed and is a key recommendation of this report."* (p.17) Cette recommandation avait déjà occupé une place de choix dans un autre rapport publié antérieurement par le même organisme, en 1984, intitulé Museums for a New Century.

Plus près de nous, dans une étude très volumineuse sur la situation des arts au Canada effectuée par le Conseil des arts et le Social Sciences Humanities Research Council, intitulée The State of the Art: Arts Literacy in Canada (1993), cet appel à la recherche s'y retrouve inséré dans un contexte plus large. On y reconnaît que la recherche dans le domaine des arts et de la culture doit explorer de nouvelles avenues; en particulier, on souligne les limites que pose la recherche quantitative. On incite différents intervenants dans le domaine des arts et de la culture à effectuer des recherches sur des questions plus complexes, échappant à la mesure. En somme, on reconnaît un besoin de recherches qualitatives.

Nous constatons de plus que des experts en éducation artistique reconnaissent un besoin semblable, c'est-à-dire, une diversification de nos méthodes de recherche. Notamment, dans un article paru dans la revue américaine Art Education, en novembre 1993, Elliot W. Eisner, professeur en éducation artistique à l'Université Stanford en Californie, se fait le promoteur enthousiaste de la recherche qualitative. Il explique que trop souvent dans le passé toute recherche pour être validée en milieu académique devait être rigoureusement scientifique, ce qui signifiait alors quantitative. En outre, selon lui, l'avancement de la recherche en éducation artistique exige que l'on se préoccupe davantage

des particularités individuelles et de la spécificité des contextes où l'apprentissage artistique s'acquiert. De plus, Eisner signale que l'approche qualitative en accordant une importance au point de vue spécifique du chercheur dans son rôle de participant-observateur, s'associe davantage aux valeurs prônées par le domaine de l'éducation artistique. En effet, ce domaine a toujours préconisé l'expression et l'expérience individuelles. Enfin, Eisner se réjouit du fait que déjà on effectue des études qui correspondent à de nouveaux paradigmes de recherche. Il mentionne les travaux des chercheurs suivants: Stokrocki (1986); Rico (1983), Eisner (1991). (Eisner, 1993, p. 50-55)

Ainsi, la recherche que nous présentons ici vise à contribuer aux fondements d'une théorie sur la spécificité de l'apprentissage au musée. En particulier, tel qu'annoncé dès notre introduction, le musée nous apparaît comme un lieu naturel de partage et de découverte entre individus de tout âge, expérience et niveaux d'éducation. Nous avons donc choisi d'examiner une facette de cette possibilité d'apprentissage au musée, c'est-à-dire, une situation de découverte partagée entre parents et enfants. En outre, nous avons mené notre recherche selon une méthode qualitative dans un contexte naturel, soit un musée d'art.

### **L'origine de notre question de recherche**

Au départ, le lecteur prendra note que les observations que nous allons maintenant relater et l'interrogation qui en découle relèvent d'une expérience de travail de près de dix ans, acquise par l'auteure, à titre d'éducatrice au sein de la Division de l'éducation du Musée des beaux-arts du Canada. Particulièrement, notre question ressort de notre participation, sur une longue période, à l'animation et à la coordination d'un programme offert aux familles.

Nous avons eu à maintes reprises l'occasion d'observer les réactions d'enfants de trois, quatre et cinq ans à différentes oeuvres d'art. De ces observations, nous avons déduit que les jeunes enfants sont très à l'aise avec toutes sortes de tableaux mais qu'ils semblent particulièrement attirés par les tableaux abstraits, les préférant même assez souvent aux tableaux figuratifs et réalistes. Cette constatation plusieurs fois vérifiée soulève la question suivante: pourquoi? Par contre, tel qu'observé aussi, les adultes novices dans le domaine des arts visuels sont souvent rebutés par les oeuvres abstraites; les jugeant difficiles à comprendre, de peu de valeur esthétique, ils s'en désintéressent. Parfois même ils les trouvent indignes d'être élevées au rang d'oeuvres d'art. Pourquoi? Ces observations ont rarement fait l'objet d'études systématiques et sérieuses. Citons cependant l'analyse faite par Richard Lachapelle (1991) de la réaction très négative du public à l'achat en 1990, par le Musée des beaux-arts du Canada, du tableau abstrait Voix de feu de l'artiste américain Barnett Newman qui, comme on le sait, a soulevé un tollé de protestations. Ce même scénario a été rejoué tout récemment en juillet 1993, à l'achat par cette même institution du tableau No.16 de l'artiste américain Mark Rothko.

Cette opposition habituellement observée dans l'intérêt que manifestent les jeunes enfants aux tableaux non figuratifs par rapport à celui que portent les adultes novices a permis à l'auteure de constater un autre phénomène des plus intéressants, qui est celui-ci: lorsque les adultes contemplent des tableaux abstraits en compagnie de leurs enfants de trois, quatre et cinq ans, dans le cadre d'activités pour familles au musée, *ils en viennent à davantage partager l'enthousiasme des enfants et à regarder ces oeuvres d'un point de vue différent, renouvelé et moins négatif*. C'est donc plus spécifiquement ce phénomène qui a fait l'objet de notre recherche. *Que se passe-t-il chez l'adulte lorsque celui-ci regarde des tableaux abstraits en compagnie d'un enfant de trois, quatre ou cinq ans?* Est-ce que le contact de l'art en compagnie de jeunes enfants favorise chez l'adulte une reviviscence (notion eriksonnienne)? Selon Erickson, l'adolescent ou l'adulte peut être provoqué, dans son cheminement personnel, à réactiver des aspects de lui-même négligés depuis son



enfance (Erickson, 1972). Ainsi, dans le cas présenté ici, est-ce que ce contact avec l'enfant remet en marche chez l'adulte certains mécanismes, en particulier une manière de voir reléguée aux oubliettes depuis l'enfance? Gérard Artaud, professeur en sciences de l'éducation à l'Université d'Ottawa, fait référence à un phénomène semblable qu'il décrit comme étant une sorte de recyclage intérieur chez l'adulte. Ce recyclage peut s'accomplir, selon lui, grâce à la dynamique d'une relation éducative entre enfant et adulte (Artaud, 1985). *D'autre part, est-ce que simplement la présence de l'enfant "permet" à l'adulte de rêver et surtout de jouer, et ce même au musée d'art? Est-ce que cette possibilité de rêve et de jeu en présence d'un jeune enfant profite à l'adulte? Comment?* Toutefois, et il est important de le souligner, ce changement d'attitude vis-à-vis de de l'art abstrait que nous avons parfois observé chez l'adulte accompagné d'un jeune enfant au musée, est sans doute précipité par les approches utilisées par les éducateurs qui animent les activités pour familles. En outre, nous avons découvert que certains adultes semblent alors prendre plaisir à contempler des oeuvres abstraites d'un point de vue moins négatif. C'est là aussi la source de l'interrogation qui a alimenté la recherche que nous nous apprêtons à décrire au lecteur.

### **Le fondement théorique**

Nous reconnaissons que le musée offre aux utilisateurs une possibilité d'apprentissage. Le rapport Museums for a New Century (1984) nous propose cette définition de l'apprentissage au musée: *"To "learn" in a museum means to develop the ability to synthesize ideas and form opinions, shape an aesthetic and cultural sensibility."* (p.58) Cette définition s'apparente dans sa préoccupation pour le développement de la pensée critique et créatrice, à celle formulée par Margriet Maton-Howarth pour l'apprentissage fondé sur l'expérience ou ce qu'en anglais on nomme "experiential

learning". On retrouve une discussion par cet auteur sur ce type d'apprentissage dans un chapitre intitulé "Knowing objects through an alternative learning system: the philosophy, design and implementation of an interactive learning system for use in museums and heritage institutions" (1990, Objects of Knowledge, p.174-203). Au reste, nous avons puisé dans ce texte plus que la définition de l'apprentissage fondé sur l'expérience, mais l'encadrement théorique de notre recherche.

Ainsi, certains font une distinction entre deux formes d'apprentissage soit l'apprentissage scolaire traditionnel dispensé dans les institutions d'enseignement, et l'apprentissage qui s'acquiert par l'expérience, le vécu. Margriet Maton-Howarth fait en ce sens la distinction entre l'apprentissage par conditionnement et l'apprentissage "experiential". D'une part, le premier est surtout concerné par le processus d'acquisition du savoir et l'impact de l'environnement sur celui-ci. Cet apprentissage se caractérise par la répétition et la mémorisation de faits, de données et de savoirs spécifiques avec l'apport d'un renforcement extérieur positif ou négatif qui exerce un contrôle sur l'apprenant. Cette forme d'acquisition du savoir par conditionnement produit des résultats intéressants mais elle ne laisse pas de place à l'interprétation et à la créativité. D'autre part, l'apprentissage fondé sur l'expérience est basé sur la notion que le savoir s'acquiert activement par l'individu lorsqu'il interagit avec son environnement. La motivation à apprendre vient alors de l'apprenant selon un processus complexe, c'est-à-dire, selon ce qui lui importe ou ce à quoi il attache une valeur et une signification. Cette motivation intériorisée par l'apprenant facilite l'acquisition du savoir. De plus, l'apprenant garde un contrôle sur son apprentissage en faisant valoir ses choix ce qui en retour alimente son intérêt. Cette deuxième forme d'apprentissage favorise chez l'individu le développement de ses habiletés créatrices et de ses capacités pour la résolution de problèmes. En outre, en ce qui concerne la présente recherche, nous croyons, tout comme Maton-Howarth, que le musée peut être un lieu propice à cette deuxième forme d'acquisition du savoir, c'est-à-dire, l'apprentissage fondé sur l'expérience.

Puisque l'apprentissage par l'expérience tient davantage compte du lieu et du temps présents, et aussi parce qu'alors la motivation de l'individu est le moteur à son apprentissage, dans la foulée de Winnicott (1971), Maton-Howarth propose le jeu comme pont entre le connu et l'inconnu.

" Play, which belongs to its own space, time, mood and feeling, transcends the world and the individual. Because it is rich in experiences that relate to the world's 'whys', 'hows', and 'whats', it necessitates concentration and preoccupation, and involves the formation and crystallization of ideas. Thus 'play' facilitates the ability to integrate the 'problematic' into the 'non-problematic' via the medium of creative experience, that being any experience that engenders in the individual the elements of motivation, interaction and reinforcement." (Maton-Howarth, 1990, p. 179)

En outre, cet auteur poursuit en nous incitant à créer des situations d'apprentissage du type "experiential" qui accorderont aux apprenants enfants et adultes le contrôle de leur acquisition du savoir d'une manière très active. C'est ainsi qu'une approche ludique peut très bien servir. De plus, puisque trop souvent l'école ne favorise pas l'apprentissage par l'expérience parce qu'il est trop onéreux en temps et en ressources humaines et financières, il incombe à d'autres institutions qui s'y prêtent plus aisément, tel le musée, d'offrir cette possibilité. Notre recherche a donc tenu compte de cette recommandation tout en mettant en pratique l'utilisation du jeu comme catalyseur à l'apprentissage.

Nous devons aussi signaler au lecteur une autre source à notre encadrement théorique. En effet, ce deuxième chercheur nous a fourni une approche à la découverte des oeuvres d'art qui nous a été fort précieuse. Stanley Horner possède une longue expérience dans l'enseignement et dans la formation des enseignants spécialisés en arts visuels au Québec. Horner propose dans un texte non publié intitulé 2C and Not 2B: that is not a question (1988), une approche s'inspirant des écrits du philosophe Husserl et de l'éducateur Dewey. En effet, tout comme eux, Horner croit que la signification prend forme pour un individu suite au vécu d'une expérience. Cet énoncé rejoint aussi la définition de l'apprentissage par expérience discutée ci-haut. Ainsi, pour faciliter l'accès aux oeuvres d'art, Horner a développé une approche qu'il appelle "*Journey*". Celle-ci nous

a servi de modèle au musée auprès de nos sujets. Selon cette méthode, le regardeur est encouragé à s'identifier à l'oeuvre contemplée en imaginant son propre parcours dans cette oeuvre. Cet exercice permet au sujet de vivre une expérience devant l'oeuvre d'art qui devient par la suite une riche source personnelle de réflexion et d'analyse.

### Définition des termes

Afin de bien clarifier pour le lecteur les différentes composantes de notre question de recherche, nous venons ici lui fournir quelques définitions qui nous semblent pertinentes.

#### **L'art abstrait.**

Le dictionnaire Larousse définit l'art abstrait comme étant un «*art qui ne s'attache pas à représenter le réel*». Les artistes eux-mêmes ne s'entendent pas sur la définition de l'art abstrait. Certains disent qu'il s'agit d'un art qui tout en ne cherchant pas à représenter fidèlement la réalité en est tout de même dérivé. Il est vrai qu'*abstraire* veut dire *tirer de* ou *extraire de*. Dans ce sens, on peut reconnaître différents degrés d'abstraction selon qu'une oeuvre s'éloigne plus ou moins de la représentation du réel. Par contre, certains préconisent que l'art abstrait est un art qui ne garde aucun lien avec la réalité. Lorsque compris dans ce sens il est sans doute préférable de parler d'un art non figuratif ou non objectif. En outre, dans notre recherche nous retiendrons simplement cette définition assez large que nous propose Denise Leclerc, conservatrice adjointe de l'art canadien récent au MBAC. Cette définition apparaît dans un tout récent catalogue d'exposition publié en 1992, intitulé La crise de l'abstraction au Canada. Les années 1950. Enfin, cette définition englobe toutes les oeuvres d'art qui ont servi à notre recherche sauf une.

« Nous donnons au terme «abstraction» une acceptation large, courante aujourd'hui. Seront considérées comme abstraites tant les oeuvres qui sont

«non objectives» que celles qui se réfèrent toujours à la nature d'une manière quelconque.» (Leclerc, 1992, p. 35)

Denise Leclerc ajoute toutefois que les artistes qui pratiquent un art purement non figuratif ou non objectif, tiennent à faire cette distinction.

### **Le novice:**

Le dictionnaire Larousse propose que le «novice» soit *«peu exercé - peu habile»*. Dans le cadre de notre recherche il s'agit bien sûr de novices dans le domaine des beaux-arts. Ces personnes possèdent peu ou pas de connaissances en arts visuels et en histoire de l'art. Patterson Williams, directrice de l'éducation au Denver Art Museum, a longuement étudié les réactions des novices et des experts aux objets d'art. Elle a fait quelques commentaires à ce sujet que nous citons d'une entrevue qu'elle a eue avec Amy Virshup:

" Novices, she says, want art to be easy, and they want it to have readily apparent subject matter. Novices and general visitors rarely talk about a work's formal qualities - perhaps because they simply don't see them. Experts, in contrast, not only know art terms, they also take pleasure in a wider range of objects and "seem ready and willing to accept that it's a long-haul process. The novices want what I think the art world has convinced them is here: fast, quick, peak experience." (Virshup, 1988, p. 106)

Dans ce même article, il est question d'un rapport faisant état d'une recherche menée au Museum of Modern Art à New York, en 1986. Cette étude visait à évaluer à l'aide d'un questionnaire, les connaissances en arts visuels d'un certain nombre de visiteurs à ce musée, soit leur savoir en terminologie de base du domaine et quelques notions d'histoire de l'art. Ce rapport brosse dans ses conclusions ce portrait du novice:

"These people, the report contends, have a narrower range of interests and a sketchier knowledge of art's history and formal qualities. Most of them don't believe that art should be intellectually challenging; many don't understand much of the museum's collection. Novices especially ask that familiar question, "Why is it art?" (Virshup, 1988, p. 106)

À cela, et ce dans cette même publication, M. Yenawine, éducateur au MOMA, ajoute que pour le novice, l'art abstrait reste trop simpliste et manque ainsi de signification. De plus, il explique que les novices ne cherchent pas à comprendre l'art abstrait par eux-mêmes. Ils ont besoin qu'on les aide.

### **La réponse esthétique.**

En ce qui a trait à la recherche que nous présentons ici, la réponse esthétique comprendra des propos recueillis auprès d'enfants et d'adultes en contemplation devant des oeuvres d'art. De plus, elle comportera les observations du chercheur sur le langage corporel de ces sujets en contemplation, c'est-à-dire, leurs gestes, leurs mouvements et leurs expressions physiologiques. Ces observations compléteront les propos des sujets, et nous semblent nécessaires étant donné la limite du langage parlé de nos plus jeunes sujets. En outre, la réponse esthétique est un phénomène très complexe; elle comprend tout un processus mental et affectif qui ne se traduit pas entièrement par la parole. Plusieurs chercheurs ont proposé des définitions à la réponse esthétique (Jones, 1979; Young, 1982; Horner, 1988), néanmoins, nous tiendrons compte de celle proposée par Csikszentmihalyi et Robinson (1990, p.18).

"The aesthetic experience occurs when information coming from the artwork interacts with information already stored in the viewer's mind. The result of this conjunction might be a sudden expansion, recombination, or ordering of previously accumulated information, which in turn produces a variety of emotions such as delight, joy, or awe. The information in the work of art fuses with information in the viewer's memory - followed by the expansion of the viewer's consciousness, and the attendant emotional consequences. This process of fusion we will refer as the structure of the aesthetic experience."

Ces auteurs ont identifié quatre dimensions à la réponse esthétique qui sont: la dimension perceptive, la dimension affective, la dimension cognitive et la dimension communication entre l'oeuvre et le regardeur. La coïncidence de ces dimensions présentes chez le regardeur avec celles-ci dans l'oeuvre d'art contemplée, compose la réponse esthétique.

## **L'éducation au musée d'art.**

Nous jugeons à propos de présenter au lecteur une définition de l'éducation au musée d'art et de surcroît celle du rôle de l'éducatrice/éducateur dans ce contexte. Pour ce faire nous nous référons au contenu d'un document préparé par Patterson Williams du Denver Art Museum, et par Sue Mayer de la Huntington Art Gallery intitulé The Denver Meeting - November 1987 - Museum Educators on Museum Education - Summary Report. Ce projet a été parrainé par l'American Association of Museum et regroupait vingt-cinq éducatrices et éducateurs de musées d'art canadiens et américains. Voici donc la définition que ce groupe nous propose dans les conclusions de ce document, et que nous endossons:

"Art museums function as educational institutions by presenting original works of art and by making these primary resources accessible to broad audiences. The purpose of art museum education is to enhance the visitor's ability to understand and appreciate original works of art and to transfer these experiences into other aspects of their lives. Such education of the public can be accomplished through the responsible application of learning and teaching principles to the actions of interpreting, exhibiting and collecting works of art. The art museum educator is a knowledgeable, creative, and skilled teacher, visitor advocate and/or manager who causes meaningful interaction between people and art through a variety of educational endeavors."

En tenant compte de la teneur de cette définition, le lecteur prendra note de ce qui suit: dans notre rôle de guide-animatrice au musée en raison de la présente recherche, notre tâche a consisté à servir l'objectif suivant: *aider les participants novices, enfants et adultes, à prendre contact par le jeu avec une sélection de tableaux abstraits.*

### **Les limites de cette recherche**

Au fur et à mesure qu'a progressé cette étude, le chercheur a constaté que le champ d'exploration de celle-ci risquait de devenir très vaste et très complexe. Cela est dû en partie, nous croyons, à la nouveauté de son questionnement. Ainsi, nous aurions pu présenter au lecteur une étude de l'influence du contexte muséal sur le jeune enfant et sur l'adulte novice, ou une analyse de la spécificité de la réponse esthétique face à des oeuvres originales. Il aurait été aussi fort intéressant de faire la critique détaillée du rôle de l'éducatrice dans ce contexte particulier. Toutefois, cette étude ne peut prétendre être tout cela et ne tend pas à l'être. Nous avertissons le lecteur que nous resterons donc à l'intérieur des limites que pose la question que nous lui avons présentée dès notre introduction, et que nous venons de discuter au chapitre qui se clôt ici.



## **CHAPITRE II**

### **UNE RECENSION CRITIQUE DES ÉCRITS**

Cette recension critique des écrits comporte deux volets distincts qui sont ceux-ci :

1. les écrits qui traitent de la réponse et du développement esthétique des jeunes enfants et/ou des adultes; 2. les écrits qui traitent de l'apprentissage, c'est-à-dire en particulier, l'apprentissage fondé sur l'expérience, l'apprentissage en famille et enfin celui au musée.

#### **La réponse et le développement esthétique.**

Plusieurs chercheurs, notamment des psychologues, se sont intéressés aux réactions des jeunes enfants aux oeuvres d'art. Ils ont effectué des recherches empiriques pour cerner un aspect spécifique de la réponse esthétique des enfants, en particulier, identifier leurs préférences et évaluer leur jugement et leur perception. Dans l'ensemble, ces recherches ont utilisé les méthodes suivantes ensemble ou séparément: recueillir les commentaires des enfants aux oeuvres d'art (très souvent des reproductions) à l'aide de questions préalablement déterminées; demander aux enfants de classer ou de distinguer un certain nombre de reproductions selon certaines directives: inciter les enfants à choisir entre deux ou plusieurs oeuvres d'art ou reproductions, celles qu'ils préfèrent. Ainsi, on a pu déterminer que dès la tendre enfance les enfants peuvent distinguer un objet de sa représentation (Hochberg et Brooks, 1962); que dès trois ans les enfants sont sensibles aux effets de profondeur représentés (Olson, 1975); que malgré le fait qu'en général les enfants du niveau préscolaire sont capables d'identifier les formes géométriques, ils n'arrivent pas à classer des images selon ce critère étant davantage concernés par le sujet représenté

(Gardner et Gardner, 1973); que lorsque les enfants ont le choix de regrouper selon les styles ou selon les sujets représentés, ils ont tendance à regrouper selon les sujets représentés et ce n'est que vers la sixième année scolaire que les enfants démontrent une capacité à regrouper des oeuvres selon les styles, et ce seulement si on le leur demande spécifiquement (Gardner et Gardner, 1970). La collecte des propos d'enfants à des reproductions d'oeuvres d'art dans le cadre de la recherche de Moore (1973) a permis de déterminer que les enfants de différents âges vont commenter différents aspects de l'oeuvre; que la pensée abstraite s'accroît avec l'âge (en accord avec l'épistémologie génétique de Piaget) et qu'ainsi les plus jeunes enfants parlent davantage du sujet représenté et des éléments visuels, alors qu'en vieillissant les enfants commentent l'oeuvre dans son entier ainsi que ses qualités expressives. Dans les résultats de leur recherche menée auprès d'élèves de la troisième, cinquième, septième, neuvième et onzième année ainsi que des étudiants au niveau collégial, Hardiman et Zernich (1982) ont noté que le degré de réalisme est le facteur le plus significatif des réactions de l'ensemble de leurs jeunes sujets à des reproductions de tableaux. La couleur et la représentation tiennent une place secondaire.

Howard Gardner et Ellen Winner (1975 et 1976) ont interviewé 121 enfants entre 4 et 16 ans afin d'examiner la conception que se font les enfants des arts en général (puisqu'ils ont inclus reproductions d'oeuvres d'art, poèmes et auditions musicales). Ainsi, lors d'entrevues individuellement menées, les chercheurs ont posé une série de cinq questions qui sont: "*Where did it come from? What else might you call it? Did you like it? Do you think everyone would like it? Could you make it too?*" Étant donné l'orientation de notre recherche, nous présentons ici uniquement les résultats concernant les plus jeunes sujets. Ainsi, il semble que les plus jeunes possèdent le plus grand nombre de faux concepts, c'est-à-dire entre autres, très peu parmi eux ont reconnu que l'art est fait par quelqu'un (seulement 10%); les animaux, pour certains d'entre eux, peuvent créer des oeuvres d'art; la formation artistique n'est pas nécessaire puisque n'importe qui peut faire de l'art; ces enfants mélangent réalité et imaginaire; on peut trouver les oeuvres d'art au

magasin et à l'usine (très peu ont répondu au musée). De plus, tel que nous l'avons observé, cette étude reconnaît que les jeunes enfants sont attirés par l'art abstrait pour ses jolies couleurs, ses motifs attrayants, ou un quelconque sujet imaginaire. Les auteurs reconnaissent dans leurs résultats les indices d'un développement esthétique naturel.

Martha Taunton (1982) qui a fait un survol historique des recherches effectuées sur la réponse esthétique des enfants entre quatre et six ans, conclut qu'il est évident que le tout jeune enfant "peut" répondre à l'oeuvre d'art d'une manière significative. Bien souvent, explique-t-elle toutefois, les recherches réalisées sur ce phénomène accordent trop d'importance aux limites du jeune enfant plutôt qu'à son potentiel.

Plusieurs des recherches discutées ci-haut s'appuient sur les structures cognitives comme étant déterminantes aux réponses esthétiques, et reconnaissent l'existence d'un développement esthétique naturel (Gardner et Gardner, 1970 et 1973; Gardner et Winner, 1975; Ecker, 1976; Rosenstiel, Morison, Silverman et Gardner, 1978; Douglas, Schwartz et Taylor, 1981). En particulier, citons les recherches de Parsons à ce sujet: Parsons, Johnston et Durham, (1978), Parsons (1987 et 1990), ainsi que celle-ci effectuée par des chercheurs qui ont mis à l'épreuve la théorie de Parsons, D'Onofrio et Nodine (1981). Ces recherches portent plus spécifiquement sur le développement esthétique qui se modèle somme toute sur le développement cognitif de Piaget. Ainsi, ce développement comporte aussi des stades progressifs et séquentiels.

Parsons a identifié, suite à des recherches empiriques auprès d'enfants et d'adultes, une série de cinq stades qui sont: Stade I *Favoritisme* alors que les jeunes sujets du niveau préscolaire ont des réponses égocentriques qui portent sur ce qu'ils préfèrent d'une manière intuitive et ne font pas la différence entre préférer et juger. Ils sont habituellement attirés par les couleurs saturées et s'accommodent volontiers de l'art abstrait. Stade II, *Beauté et réalisme* qui regroupe des enfants en général du niveau primaire, qui s'intéressent surtout au sujet de l'oeuvre de sorte qu'ils attachent une importance particulière à ce qui est facilement identifiable, conséquemment au degré de réalisme des oeuvres. Stade III,

*Expression*, dans lequel on retrouve habituellement certains adolescents et certains adultes qui s'intéressent surtout aux idées et aux émotions exprimées dans les oeuvres d'art plutôt qu'au degré de réalisme. À ce stade, les individus ont une conscience accrue du point de vue de l'autre. Stade IV, *Style et forme* qui rejoint ceux et celles pour qui la signification de l'oeuvre d'art s'inscrit dans un contexte social plutôt que dans l'accomplissement de certains individus. L'oeuvre existe à l'intérieur d'une tradition. Stade V, *Autonomie*: les adultes à ce stade sont en mesure de juger les concepts et les valeurs avec lesquels l'histoire et la tradition construisent les significations des oeuvres d'art. Ils croient que le jugement peut être personnel mais que la compréhension des oeuvres d'art nécessite l'apport de discussions avec d'autres afin de mettre à l'épreuve et d'éclairer leur propre expérience des oeuvres d'art. L'art pour eux engendre des questions plutôt que des vérités (Parsons, 1987).

Parsons nous déconseille d'associer les stades qu'il a identifiés d'une manière trop rigide avec des âges bien spécifiques. À ce sujet il écrit:

" To be twenty years old, or forty, does not guarantee being able to understand in a stage four, five, way. To do that we must have had experience with art, experience in which we have worked at understanding a variety of paintings. This implies age, and also the right kind of exposure to paintings, together with some hard work trying to understand. Only in a most general way, therefore, does stage follow age, and only at the younger ages." (Parsons, 1987, p. 12)

Notons que Parsons fait une distinction entre deux facteurs déterminants du développement esthétique qui sont d'abord l'âge et ensuite les efforts investis par les individus afin de mieux comprendre les oeuvres d'art.

Le modèle de Parsons incorpore à la fois le développement esthétique des enfants et des adultes. Pour fins de comparaisons nous introduisons maintenant brièvement le modèle de Housen. Ce chercheur présente dans sa thèse de doctorat intitulée The Eye of the Beholder: Measuring Aesthetic Development (1983), un modèle de développement esthétique élaboré à partir des propos recueillis auprès d'adolescents et d'adultes en

contemplation devant des reproductions d'oeuvres d'art. On a recruté les sujets hommes et femmes pour cette recherche parmi la classe ouvrière et la classe moyenne. Ils possédaient un niveau de connaissance dans les arts visuels allant de novice à expert. La méthode employée visait à inciter les sujets à donner librement leurs impressions devant une reproduction d'oeuvre d'art, avec un minimum d'interventions de la part du chercheur. Les résultats de cette recherche confirment l'existence d'un développement esthétique chez l'adulte, selon le modèle proposé suivant qui tient à la fois compte de l'aspect cognitif et de l'aspect affectif de la réponse esthétique: Stade I, *Accountive Stage* qui se caractérise par le jeu d'associations libres et personnelles que fait le regardeur entre l'oeuvre d'art et son vécu, et sur la base duquel il forme son jugement de l'oeuvre. Stade II, *Constructive Stage*: l'oeuvre d'art à ce stade prend sa valeur selon ce que l'on estime être son utilité, sa fonction, et ce selon des critères qui vont du domaine de la moralité et de la pertinence didactique à des valeurs mondaines. Le regardeur à ce stade accorde beaucoup d'importance aux difficultés techniques et à la valeur marchande de l'oeuvre. Stade III, *Classifying Stage* comprend des adultes qui mettent de côté leur subjectivité face à l'oeuvre d'art afin de se préoccuper davantage de son classement objectif dans un contexte historique, selon une période, un mouvement ou un style. Stade IV, *Interpretive Stage*: à ce stade, le regardeur aborde l'oeuvre d'art selon un point de vue renouvelé, très individualisé. Ce regardeur fait confiance à ses émotions et intuitions qui, fondées sur un bagage riche en connaissances, deviennent les sources de son interprétation et de son jugement de l'oeuvre. Stade V, *Creative Reconstructive Stage*: lorsque le regardeur atteint ce stade, il est capable d'examiner l'oeuvre selon divers points de vue. Chaque nouvelle rencontre avec l'oeuvre ajoute aux découvertes antérieures. Ce regardeur reconnaît que son jugement de l'oeuvre comprend deux sources, l'oeuvre et lui-même. De plus, toutes les informations recueillies, qu'elles soient tirées de la subjectivité du regardeur ou des faits relevant de l'oeuvre même, sont valables. Il y a donc équilibre entre l'aspect affectif et l'aspect cognitif dans cette réponse esthétique.

Nous restons cependant un peu perplexe face à ces deux modèles de développement esthétique pour des raisons éloquentement explicitées par Weltzl-Fairchild (1991). Ainsi il y a une similitude inquiétante entre les deux premiers stades dans chacun de ces modèles malgré une grande différence dans les âges auxquels ils sont associés (à partir de 5 et 6 ans pour Parsons, et 14 ans et plus pour Housen). De plus, la notion de «stade» n'est pas clairement définie. Doit-on la comprendre uniquement selon la théorie de l'épistémologie génétique de Piaget? Sinon, alors comment? (Weltzl-Fairchild, 1991, p. 145). À cela nous croyons qu'il y a danger que ces modèles permettent à certains de dénigrer la valeur et l'importance de la réponse esthétique des jeunes enfants et de celle des novices, et ce en tenant pour accomplissement ultime la réponse esthétique d'experts. En effet, il est difficile de ne pas voir dans ces séries de stades une hiérarchie. D'ailleurs, Taunton (1982) avait déjà noté qu'il n'est pas souhaitable de mesurer la réponse esthétique des jeunes enfants contre celle d'experts adultes et que, de plus, cet exercice ne tient pas toujours compte des conditions sociales qui agissent sur la réponse esthétique des uns et des autres. En outre, ces modèles de développement esthétique tendent à catégoriser tout en mettant de côté les particularités et les styles individuels.

Certaines recherches récentes ont porté davantage sur les caractéristiques individuelles. C'est le cas pour la thèse de doctorat de Andrea Weltzl-Fairchild, 1992, intitulée La réponse esthétique: études des réactions des enfants de 8 à 12 ans devant des reproductions d'oeuvres d'art. En effet, cette étude a pu identifier des styles de comportements d'enfants en réaction à des reproductions d'oeuvres d'art. Ces comportements varient peu importe l'âge. Ces types sont: *le style concret* qui se caractérise par une manière directe et un manque de compassion ou d'identification à l'oeuvre d'art; *le style compatissant* qui, contrairement à l'approche observée pour le style concret, se démarque par une identification à l'oeuvre contemplée, chargée de sensations et ponctuée d'anecdotes personnelles; *le style conceptuel* par contre a été remarqué chez un sujet possédant un niveau de connaissances en arts visuels plus élevé que les autres sujets, mais

qui n'arrivait pas à jouir de l'oeuvre car il "ignorait" son message. L'auteur de cette étude remarque que dans un échantillon plus large, avec d'autres groupes, on pourrait certes identifier d'autres styles qu'elle n'a pas observés parmi les sujets participant à son étude. Il est intéressant de proposer dans cette foulée, que chez les adultes aussi existent sans doute différents styles ou modes de réponses aux oeuvres d'art.

Certains se sont penchés très spécifiquement sur la nature de la réponse esthétique. C'est le cas pour les auteurs suivants: Jones (1979), Young (1982), Horner (1988), Csikszentmihalyi et Robinson (1990). Leurs points de vue varient et découlent soit de recherches empiriques, de réflexions théoriques et parfois aussi d'une bonne dose de savoir d'expérience. Du reste, ils ont aussi proposé des approches ou des méthodes pour la contemplation des oeuvres d'art, reconnaissant ainsi l'importance du rôle des éducateurs dans le développement d'une sensibilité esthétique chez les jeunes et les moins jeunes. Sans doute, la méthode la mieux connue antérieure aux recherches que nous venons de citer, est celle élaborée par Feldman dans son livre Becoming Human Through Art, 1970, qui comporte les étapes suivantes: *la description* de l'oeuvre, *l'analyse* de ses composantes formelles, *l'interprétation* de son contenu et enfin *l'évaluation* de son ensemble.

Jones (1979) spécifie que la réponse esthétique est une rencontre entre l'oeuvre et le regardeur qui doit comporter un équilibre. Il identifie quatre pôles à cet équilibre qui deviennent les ingrédients essentiels de la réponse esthétique. Du côté de l'oeuvre ces aspects sont d'une part ses qualités intrinsèques, c'est-à-dire, ses caractéristiques formelles, et d'autre part, ses particularités reliées au monde extérieur, ou plutôt, ses aspects relevant de l'histoire, de la tradition ou autres. Quant aux deux pôles se rattachant à l'expérience du regardeur, Jones nomme la dimension affective et la dimension intellectuelle ou cognitive. Ce chercheur recommande aux éducateurs de tenir compte de ces quatre aspects de la réponse esthétique.

Stanley Horner (1988) a lui aussi proposé une théorie de la réponse esthétique. L'origine de sa théorie ne relève pas toutefois de la psychologie du développement, mais

plutôt de l'idée de l'«objet transitionnel» de Winnicott (1971). Cette théorie préconise que les rapports que l'individu entretient avec l'objet culturel sont façonnés dès la tendre enfance dans sa relation avec sa mère et surtout auprès de la mère-substitut (objet transitionnel). Cet objet transitionnel perd graduellement de son importance mais l'individu garde de ces premières expériences, une vision du monde qui teinte ses rapports avec le domaine culturel. Horner s'est aussi intéressé aux théories de la «critique de la réponse du lecteur». Celles-ci étudient la contribution du lecteur dans sa compréhension du texte. Horner établit un parallèle entre l'expérience du lecteur et celui du regardeur devant l'oeuvre d'art. Ainsi, Horner a proposé un modèle de réponse esthétique qui comporte les étapes suivantes dont les quatre premières sont intériorisées, alors que les quatre autres sont extériorisées: *l'oubli, le souvenir, la réflexion, la divulgation, la description, la structuration, l'interprétation et la rétroactivation*. Il est à noter que tout comme Jones et contrairement à Feldman, Horner attache beaucoup d'importance à l'expérience du regardeur devant l'objet d'art. De fait, cette expérience doit avoir lieu avant la découverte "objective" de l'oeuvre d'art.

## **L'apprentissage**

### **L'apprentissage fondé sur l'expérience.**

Nous avons déjà introduit quelques notions touchant l'apprentissage "experiential" au chapitre précédent, tiré d'un texte de Maton-Howarth (1990). Néanmoins, puisque nous jugeons que ce mode d'apprentissage définit bien dans ses grandes lignes celui qui se fait en famille et aussi au musée, nous présentons ici au lecteur une discussion sur ce sujet. D'abord, il serait utile de lui offrir des définitions de ce type d'apprentissage que nous citons de l'International Encyclopedia of Education (p. 1795 et 1798). Cette première a été formulée par Keeton et Tate (1978). L'apprentissage par expérience est donc:



"...learning in which the learner is directly in touch with the realities being studied. Experiential learning typically involves not merely observing the phenomenon being studied but also doing something with it, such as testing the dynamics of the reality to learn more about it, or applying the theory learned to deliver some desired result."

Chickering (1977) nous offre cette autre définition qui nous semble très pertinente dans le cadre de la présente recherche.

" Experiential learning means the learning that occurs when changes in judgements, feelings, knowledge or skills result for a particular person from living through an event or events."

L'idée d'apprendre par le "faire" est très ancienne. Toutefois, on y accorde récemment un intérêt renouvelé en sciences de l'éducation. Ce type d'apprentissage est prôné par les éducateurs influencés par la théorie du développement cognitif de Piaget et celle de Dewey (1963) qui porte sur les conséquences de nos actions. (International Encyclopedia of Education, p. 1795)

Historiquement, on retrace un mouvement en éducation concernant l'apprentissage fondé sur l'expérience qui remonte au milieu du XIXe siècle. Cette tendance visait à redresser l'équilibre entre le savoir abstrait, théorique, et le savoir pratique, d'expérience. John Dewey a marqué une résurgence de ce mouvement lors de la publication de son livre en 1939, titré Experience and Education. Dans cette publication il incite les éducateurs à ajouter à l'éventail de leurs stratégies éducatives, des situations favorisant la pratique et l'expérimentation. Cela, il l'a fait tout en proposant un support "intellectuel" à cette forme d'apprentissage (International Encyclopedia of Education, p. 1797).

Kolb et Fry (1975) ont élaboré un modèle à cette forme d'apprentissage (voir Figure 1) qui fonctionne en quatre étapes successives selon un cycle. Ce dernier s'enclenche par (a) une expérience concrète suivie par (b) l'observation et la réflexion de cette expérience qui fournissent alors une reformulation de (c) concepts abstraits, et ensuite une généralisation qui a son tour est (d) mise à l'épreuve dans une nouvelle situation menant à une nouvelle expérience.

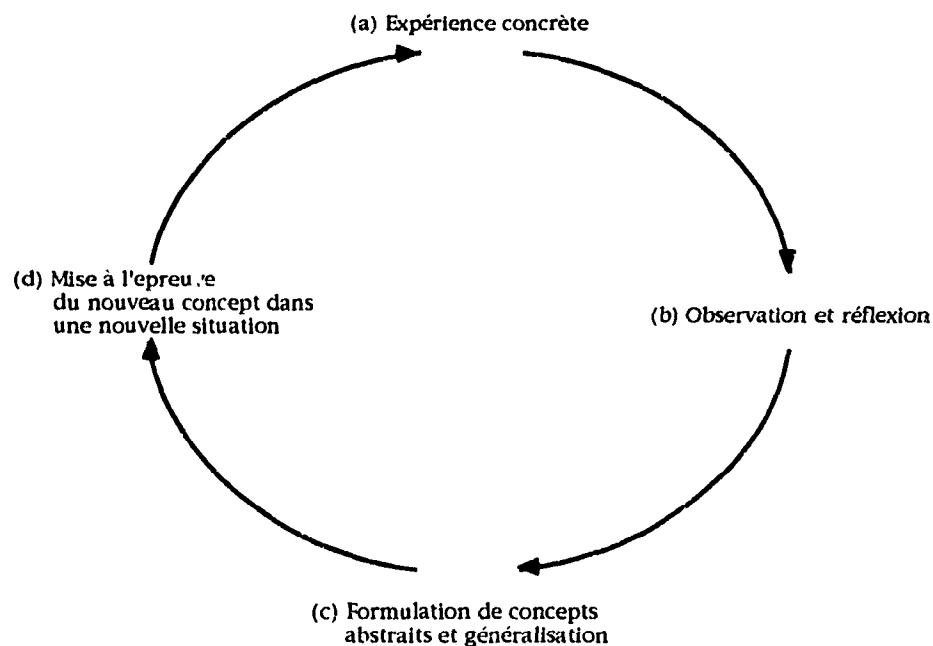


Fig. 2 Modèle d'apprentissage par expérience de Kolb et Fry

James S. Coleman présente dans un texte intitulé "Differences Between Experiential and Classroom Learning" (1976), les particularités et les avantages de l'apprentissage fondé sur l'expérience. D'abord, alors qu'en salle de classe l'apprentissage relève d'un enseignement dans lequel l'information passe d'un professeur à un apprenant, hors de ce cadre, l'apprentissage s'acquiert surtout par l'action, ou par l'observation d'une action accomplie par quelqu'un d'autre. Toujours selon Coleman, l'apprentissage par expérience n'utilise pas de médium symbolique pour transmettre les informations, mais plutôt celles-ci prennent forme selon une séquence d'étapes très semblables à celles contenues dans le modèle de Kolb et Fry. De ces étapes, sans doute la plus négligée est celle de la réflexion, d'où l'utilité de faire suivre l'action ou l'expérience concrète par une période de discussion. Cette discussion aide à faire le point sur ce qui a eu lieu. Coleman note aussi que l'apprenant retient sans doute l'information sous la forme de souvenirs qui comprennent des séquences d'actions et de réactions. De plus, il explique qu'une des caractéristiques de l'apprentissage fondé sur l'expérience est que l'action motive tout naturellement

l'apprenant, ce qui confère à cet apprentissage un avantage important par rapport à l'apprentissage scolarisé, institutionnel.

Étant donné que les jeunes enfants n'ont pas encore suffisamment maîtrisé le langage, ils tendent à apprendre tout naturellement par le faire qui se présente souvent sous la forme de jeux. De plus, Coleman tout comme Maton-Howarth (1990), voit dans le jeu une forme puissante de motivation. De surcroît il ajoute que dans les activités ludiques ou autres, la présence des autres, enfants ou adultes, ajoute à la motivation tout en fournissant une structure associative. À ce sujet il écrit:

"The second characteristic of experiential learning that I want to point to is the obverse of the first: it is the self-assurance and sense of accomplishment and mastery that successful actions provide. Again, this intrinsic reward of accomplishment is stronger if the successful actions are in the context of other persons: either actions toward the other persons or in some other direct relation to them, in a realistic setting." (Coleman, 1976, p. 60)

Enfin, Léonie Sugarman (1985) spécifie cet aspect de l'apprentissage par expérience que nous trouvons opportun de souligner, c'est-à-dire, que dans cet apprentissage l'apprenant joue tour à tour le rôle d'observateur, d'acteur et inversement.

### **Apprendre en famille.**

On reconnaît sûrement que la famille est éducatrice. D'ailleurs, on l'a souvent citée comme modèle d'enseignement libre ou de milieu particulier pour l'apprentissage fondé sur l'expérience. Cependant, nous tenons à introduire ici cette déclaration sur l'apprentissage en famille faite par un groupe de recherche de l'Institut Vanier de la famille, en 1976, dans un document intitulé L'Apprentissage du savoir et la famille - Cadre conceptuel de l'apprentissage du savoir. Cette énonciation n'a pas perdu de sa pertinence même si la définition de la famille s'est depuis élargie.

«C'est en famille qu'on apprend les rudiments de sa langue; c'est aussi en famille que nous apprenons nos valeurs et nos attitudes fondamentales,

nos traditions et nos coutumes, de nombreuses aptitudes de base, notre façon d'évaluer et de traiter le monde qui nous entoure; c'est en famille que nous apprenons en premier lieu à apprendre. L'apprentissage du savoir dans le milieu familial se continue toute la vie.» (p. 20)

L'apprentissage en famille présente certains avantages que nous croyons opportuns de signaler au lecteur. Lorsque l'unité familiale fonctionne bien, elle offre un contexte privilégié pour l'acquisition du savoir. Certes, c'est en famille que nous laissons plus volontiers tomber nos gardes. La famille joue un rôle d'appui moral et affectif qui présente pour ceux qui la composent, un climat favorable à l'apprentissage. De plus, l'apprentissage s'y fait non seulement des adultes aux enfants, mais inversement, de même qu'entre enfants et entre adultes. La famille est donc le lieu naturel d'apprentissage entre les générations.

Bien souvent nous reconnaissons le rôle éducatif de l'adulte ou du parent, alors que moins souvent nous discutons des mérites dans cette relation éducative adulte/enfant, de l'apport de l'enfant vers l'adulte. Gérard Artaud (1985), professeur en éducation à l'Université d'Ottawa, s'est longuement intéressé à la psychopédagogie et au développement du point de vue de l'adulte. En particulier, il voit dans le lien éducatif entre l'adulte et l'enfant, une source possible de renouvellement ou de «recyclage intérieur» bienfaisant pour l'adulte. D'autres ont souligné la valeur pour l'adulte de cultiver, dans sa relation avec l'enfant, ses propres facultés enfantines. Edouard Pichon nous dépeint ici le portrait de l'adulte qui n'a pas su conserver certaines qualités précieuses de l'enfance.

« Mais il arrive, - et avec une particulière fréquence dans le domaine intellectuel, - que certains adultes aient, en acquérant les possibilités des derniers stades évolutifs, perdu les caractéristiques psychiques de l'enfance: leur fonctionnement intellectuel, dans les cas les plus malheureux, se réduit à un rationalisme sec, entièrement dépouillé de la faculté créatrice d'appréhension globale; leur pensée se meut dans un monde éternellement guindé, sans activité ludique.» (Pichon, 1965, p. 26-27)

Dans son livre intitulé Pour décoloniser l'enfant, 1971, le sociologue Gérard Mendel abonde lui aussi en ce sens. Il en va de notre avenir même, croit-il, qui dépend de notre

créativité, spontanéité et flexibilité. Ces caractéristiques sont celles de l'enfance. De plus, il note l'importance dans la relation enfant/adulte de cette influence de l'enfant sur l'adulte.

Voici ce qu'il a écrit en parlant de l'enfance:

« *Mais elle pourrait être avant tout l'épanouissement destiné à devenir définitif, la vie durant, des caractéristiques de l'état d'enfance.* (En italique dans le texte) Le corollaire de cette proposition est qu'il est aussi important que l'influence s'exerce de l'enfant vers l'adulte qu'en sens inverse. Ainsi l'enfant s'identifierait partiellement à l'adulte, et ce dernier lui, ne cesserait (pour préserver son état d'enfance) de s'identifier à l'enfant. » (Mendel, 1971, p. 204)

Cette contribution de l'enfant dans la relation éducative parent/enfant nous apparaît comme un ingrédient intéressant à considérer dans le cadre de notre recherche.

### **Apprendre au musée.**

Selon Sheldon Annis (1980), les symboles qui nous entourent règlent et dirigent nos actions. Le musée, qui selon lui, est un entrepôt de symboles, représente alors un terrain intéressant d'analyse des comportements humains. Ainsi, chaque visiteur au musée construit sa signification selon ses actions et ses déplacements dans cet entrepôt de symboles. Les divers parcours et engagements symboliques des visiteurs peuvent se manifester à différents niveaux simultanément. Ainsi, ces niveaux sont selon Annis, "*Dream Space*" qu'il définit comme suit: "*In the museum, it is the field of interaction between suggesting/affecting objects and the viewer's subrational consciousness.*" (Annis, 1980, p. 4) Cet espace onirique existe entre le regardeur et les oeuvres contemplées en même temps qu'à l'intérieur de l'espace tridimensionnel du musée. Le deuxième niveau ou espace décrit par Annis est l'espace "*Pragmatic*", c'est-à-dire celui à l'intérieur duquel se jouent les différents rôles sociaux entre visiteurs. Le musée est alors perçu comme un espace théâtral et les visiteurs en sont les acteurs. Enfin, Annis présente un dernier niveau ou le "*Cognitive Space*" qui, lui, fournit aux visiteurs les aspects concernant la

chronologie, l'histoire ou les techniques des oeuvres exposées. Cet espace exige un effort accru de la part du visiteur moyen.

Stanley Horner (1986) nous décrit aussi l'expérience du musée en parlant de différents "espaces". De plus, il fait alors des parallèles avec notre développement. Ainsi, il présente d'abord l'expérience de l'«*espace onirique*» comme une identification ou une fusion avec l'oeuvre contemplée qui inclut le rappel de souvenirs. Cette expérience reflète la symbiose entre mère et enfant que chacun de nous a connu tout au début de son développement. Ensuite, il introduit l'expérience de l'«*espace ludique*» ou "deconstructive space-time" comme reprenant le stade de notre développement pendant lequel, enfant, nous avons exploré par exemple le langage, ou certains matériaux afin de nous familiariser avec le processus d'exploration lui-même. Dans cet espace, le regardeur déconstruit le processus dans lequel il s'est d'abord immergé et se découvre lui-même. Dans le prochain espace, que Horner nomme l'«*espace métaphorique*», le regardeur entre en dialogue avec l'oeuvre et ce, en quête de ce qui est signifié. Cet espace rappelle l'étape du développement lorsque l'enfant commence à représenter, lorsqu'il devient conscient du point de vue de l'autre. Le regardeur fait alors le processus inverse de celui qui a produit l'oeuvre; c'est une sorte de retour progressif vers la toile blanche. En dernier lieu, Horner présente l'«*espace conceptuel*» qui est l'espace objectif et désintéressé vers la "connaissance" de l'oeuvre. Il correspond à l'étape du développement de l'enfant lorsque celui-ci est capable de regarder le monde d'un point de vue objectif. Le regardeur au musée s'intéresse alors au contexte culturel et historique des oeuvres. Il recherche la signification plutôt que l'expérience.

Les éducateurs dans les musées utilisent de plus en plus le terme «expérience» en parlant de ce qu'ils souhaitent offrir aux visiteurs par leur programmation éducative. Ainsi, Patterson Williams, du Denver Art Museum écrit: "*To call for museum literacy, therefore, is to call for a theory of instruction focused on teaching visitors how to have personally significant experiences with objects.*" (Williams, 1984, p. 10) Elle poursuit en expliquant que cette expérience significative au musée comporte deux aspects importants. Le premier

relève du fait que cette expérience doit être "signifiante" du point de vue du visiteur, alors que le deuxième porte sur "l'objet" (les objets, la collection) autour duquel doit graviter cette expérience-là.

Dans le texte d'une communication intitulée Making Meaning in Museums: There's a Lot to Learn, 1993, l'éducateur du Musée des beaux-arts de l'Ontario, Douglas Worts, fait cette recommandation qui touche de près la problématique de notre recherche, tout en faisant référence au défi de l'interprétation de l'art contemporain:

" Further, most of what experts have to say about contemporary art is extremely intellectual in tone and does not often address that artwork itself, but rather its context. Many visitors experience this scenario as an important hurdle within the framework of a museum visit. It may be that one solution to the seemingly unbridgeable gap between visitor and museum is to respectfully invite visitors to engage the works idiosyncratically, to reflect on their personal reactions and to share these reactions with the museum and with other members of the public. Adding the personal dimension of meaning-making to the museum experience, as a complement to the expert vantage point (hopefully expressed in clear, direct language), may provide many new insights." (Worts, 1993, p. 16-17)

Nelson Graburn (1980) nous offre cette explication concernant la visite de musée:

*« La signification d'une visite de musée et la satisfaction qu'elle apporte sont le produit de la fusion de débris d'événements passés et du nouvel événement que constitue la visite même du musée. »* Son propos rejoint le premier aspect de l'expérience significative selon Williams et supporte la recommandation de Worts. Il n'est pas non plus sans nous rappeler la dynamique de l'apprentissage fondé sur l'expérience.

Dans un article intitulé "Museum Education and School Art: Different Ends and Different Means", 1985, Terry Zeller nous énumère les particularités de l'éducation au musée. D'abord le temps de durée et le lieu diffèrent beaucoup du contexte de la salle de classe. De plus, on y apprend à partir d'objets. Les objectifs pédagogiques ne peuvent donc être les mêmes qu'à l'école. De fait, Zeller préconise le jeu et la découverte active comme outils d'apprentissage au musée.

Une équipe de l'Université de Montréal dirigée par Colette Dufresne-Tassé, a étudié l'apprentissage au musée du point de vue de l'adulte. Suite à une première expérience auprès d'une dizaine de personnes en visite au Musée Georges-Préfontaine de l'Université de Montréal, cette équipe a défini l'apprentissage au musée comme suit:

«L'apprentissage nous est apparu comme rien d'autre que le produit de certaines opérations intellectuelles, telles que constater ou saisir, lorsque le produit de ces opérations est nouveau pour l'individu.» (Dufresne-Tassé, Lapointe, Morelli et Chamberland, 1991, p. 282)

Par la suite, cette équipe a mis à l'épreuve cette définition en analysant les propos de 45 adultes lors de visites d'une exposition de mollusques, toujours au Musée Georges-Préfontaine. Ces adultes comprenaient des hommes et des femmes entre 25 et 65 ans, de trois niveaux de formation différents, qui avaient des habitudes de fréquentation des musées allant de jamais à fréquent. Cette étude a permis à ces chercheurs d'élaborer une grille d'analyse comportant douze opérations selon trois types de fonctionnement psychologique, c'est-à-dire, le fonctionnement rationnel, le fonctionnement imaginatif et le fonctionnement affectif. Ces douze opérations sont:

- |                         |                                   |
|-------------------------|-----------------------------------|
| 1. manifester           | 7. saisir                         |
| 2. constater            | 8. expliquer - justifier          |
| 3. identifier           | 9. résoudre - modifier - suggérer |
| 4. se rappeler          | 10. s'orienter                    |
| 5. associer             | 11. vérifier                      |
| 6. distinguer- comparer | 12. évaluer                       |

Cette grille nous brosse un portrait fort révélateur de la dynamique de l'apprentissage de l'adulte au musée.

Du point de vue de la psychologie du développement, Peggy Cole, Katheryne Andrews, Adrienne Horn, Susan Reichman, Theodore Katz et Nina Jensen proposent différentes stratégies aux éducateurs des musées selon l'âge des visiteurs. Ainsi, les



enfants au musée sont parfois confus, et mélangent réalité et représentation. Pour les aider, il est bon de leur offrir des choix.

"By offering them choices during museum visits, such as allowing them to choose a work of art on which to focus, educators can give them some feeling of power and command over their museum experience." (Jensen, Andrews, Cole, Horn, Katz et Reichman, 1982, p. 27)

De plus, il est préférable que l'éducateur limite le nombre d'objets ou d'oeuvres d'art dans sa sélection afin de permettre à l'enfant de vivre une expérience du musée qui ne le dépasse pas trop, et qui lui apporte la satisfaction d'un certain contrôle.

Quant aux adultes, ces mêmes auteurs nous rappellent les principes d'une andragogie saine. Ainsi, les adultes souhaitent rattacher à ce qu'ils savent déjà les éléments nouveaux que leur apporte la visite au musée. En général, les adultes recherchent des situations d'apprentissage qui correspondent à leur rôle dans la société, que ce soit celui de travailleur, parent, époux ou retraité.

Harris H. Shettel (1973) nous rappelle dans un article intitulé "Exhibits: Art Form or Educational Medium" que la participation active du visiteur rehausse son apprentissage. Il ajoute: *"Asking questions, by the way, is a very effective way of achieving viewer participation."* (p. 40)

Cette recension critique des écrits ne pourrait être complète sans quelques références qui portent spécifiquement sur la famille au musée. Ainsi, c'est depuis peu que les musées s'intéressent aux possibilités de la famille dans la planification de leurs programmes éducatifs. Historiquement, les premières activités conçues pour les familles dans les musées américains remontent aux années quarante.

"In 1941, the Metropolitan Museum of Art began offering organized gallery classes and studio workshops designed for family groups, including children ages five to fifteen. At the Museum of Modern Art, Victor d'Amico developed a parent-child workshop in 1950 to stimulate children and to teach parents." (Leichter, Hensel et Larsen, 1989, p. 20)

Au Canada, des programmes élaborés pour les familles ont une histoire encore très récente. Ainsi, au Musée des beaux-arts du Canada des activités spécialement conçues pour les

familles ne sont offertes que depuis 1982, et au Musée d'art contemporain depuis le milieu des années quatre-vingts.

Nelson Graburn (1980) décrit la visite au musée comme un événement volontaire qui marque la vie familiale d'une façon mémorable en même temps qu'agréable. Il en parle aussi comme d'une activité qui répond à notre profond besoin d'expériences du sacré, enfin, d'expériences d'événements et de choses plus extraordinaires que ce que nous vivons ou connaissons dans notre quotidien. De plus, la signification particulière de la visite au musée réside dans le fait que c'est une expérience souvent partagée par un groupe. Dans le cas de la famille, cette expérience est partagée par un groupe dont les individus sont particulièrement sensibles les uns envers les autres.

Dans leur livre Where's the ME in Museum (1989), Milde Waterfall et Sarah Grusin expliquent que pour les parents, la visite au musée leur permet de jouer un rôle d'accompagnateurs et d'amis auprès de leurs enfants et de mettre un peu en veilleuse leur rôle habituel d'autorité. De plus, elles remarquent que pour l'enfant, le fait qu'il se retrouve dans un lieu inhabituel avec ses parents, confère à la visite au musée une importance marquante et mémorable.

Marilynn G. Hood dans un article intitulé "Leisure Criteria of Family Participation and Nonparticipation in Museums" (1989), note que les familles recherchent au musée des occasions de socialiser, de participer activement et aussi de s'amuser, alors que trop souvent, les intervenants au musée leur offrent des activités "éducatives".

Les résultats d'une étude menée auprès de familles en visite au Science Museum of Minnesota, par Cynthia Cone et Keith Kendall (1978) démontrent que les familles peuvent choisir de venir au musée pour apprendre. Souvent, cette étude le confirme, c'est la mère qui joue le rôle le plus actif dans l'enseignement aux enfants dans ce contexte. En outre, l'apprentissage est surtout le résultat d'observations directes suivies par des explications des parents aux enfants, rarement entre adultes ou entre enfants. Enfin, la visite au musée offre à la famille l'occasion de se faire valoir comme entité spécifique.

Au American Museum of Natural History, Sherman Rosenfeld avait installé un mini-zoo afin d'analyser, avec une équipe de chercheurs, les comportements des visiteurs libres. La majorité de ces visiteurs était composée de familles. Rosenfeld rapporte les résultats de cette enquête dans un article intitulé "A Naturalistic Study of Visitors at an Interactive Mini-Zoo"(1982). En particulier, on a cherché à savoir ce qui motive les parents à visiter un musée ou un zoo avec leurs enfants. Deux aspects se démarquent avec force. D'abord, les parents planifient une telle sortie autour et pour le plaisir des enfants; ensuite, ils perçoivent cet événement comme l'occasion de mieux connaître leurs enfants. Paradoxalement, cette étude confirme le fait que les endroits publics que sont les musées et les zoos, offrent la possibilité à la famille de vivre par moments une expérience à la fois sociale et privée, qui l'aide à resserrer ses liens.

## **CHAPITRE III**

### **LES ÉTAPES D'UNE RECHERCHE QUALITATIVE**

Le choix de notre méthodologie de recherche est bien sûr déterminé par la question que celle-ci pose. Ainsi, nous souhaitons mieux saisir la nature des rapports entre un jeune enfant de trois à cinq ans, accompagné d'un de ses parents, dans un contexte particulier, le musée d'art. De plus, afin de mieux cerner cette question qui serait à elle seule beaucoup trop vaste et complexe, nous avons décidé de la réduire à l'examen d'un phénomène précis. Nous avons donc choisi d'observer plus spécifiquement ce qui se passe quand un jeune enfant et un parent contemplent ensemble des tableaux modernes, et particulièrement, des oeuvres abstraites. Surtout, nous cherchons à savoir si cette contemplation partagée entre un enfant et un adulte profite à l'adulte lorsque ce dernier est novice dans les arts visuels, et de surcroît peu à l'aise avec l'art abstrait.

Notre méthodologie de recherche est donc qualitative et étroitement reliée à un contexte naturel particulier, le musée d'art. Ainsi, le rôle qu'a tenu le chercheur auprès des sujets est celui de participante-observatrice, c'est-à-dire au musée, la fonction de guide-animatrice. Ce rôle s'insère dans la continuité d'une expérience de dix années, acquise par l'auteure, au sein de l'équipe de la Division de l'éducation au MBAC. Notre intervention au musée s'est modelée sur une approche éprouvée, en reprenant les étapes d'un programme pour familles intitulé «Famille et amis», lequel programme existe au MBAC depuis 1983. En outre, nous avons joué un rôle qui nous est très familier et qui se retrouve habituellement dans le contexte de notre étude. De plus, afin de mieux examiner les différentes facettes de notre question de recherche, nous avons mené des entretiens auprès des sujets adultes avant et après l'expérience au musée.

Cette étude est aussi qualitative dans sa cueillette des données puisque faite pour présenter, dans la mesure du possible, une image la plus complète possible du phénomène

observé et ce, par l'utilisation d'enregistrements sonores et vidéographiques. Enfin, notre méthode reste qualitative dans l'analyse des données comprises dans les transcriptions des enregistrements, puisqu'elle sera, vous le verrez, descriptive, complétée par des observations, suivies en conclusion par une interprétation. Enfin, nous présentons dans ce qui suit le détail de notre méthodologie à toutes les étapes de notre recherche.

## **LES SUJETS**

### **1. Recrutement.**

Puisque dans notre quotidien nous avons peu de contacts avec des enfants de trois, quatre et cinq ans, nous avons fait appel à des collègues et à des amis afin d'obtenir les noms de sujets potentiels intéressés. De cette manière, on nous a proposé quelques noms, parmi lesquels nous avons retenu ceux qui remplissaient les conditions suivantes: des adultes sans ou avec peu de formation en arts visuels, en histoire de l'art ou en éducation artistique, fréquentant peu ou pas les musées et galeries d'art et aussi, bien sûr, parent d'un enfant âgé entre trois ans et demi et cinq ans. Ainsi, à l'origine nous avons retenu cinq couples composés d'un parent et d'un enfant chacun dont deux ont dû être éliminés au cours de la recherche. Nous avons d'abord rejoint les candidats potentiels par téléphone afin de les inviter à prendre part à notre étude. Avec ceux qui ont accepté de participer, nous avons tout de suite fixé un horaire de rencontres correspondant aux étapes de notre recherche.

### **2. Fiches biographiques.**

Lors de notre première rencontre avec chacun des sujets adultes, nous leur avons présenté deux formulaires à compléter. Le premier sollicitait leur autorisation d'enregistrer nos entretiens sur magnétophone et les activités au musée par la vidéo. De plus, sur ce

premier document, nous avons aussi signifié notre engagement à protéger les identités véritables des participants dans la présentation des résultats de notre recherche (voir Annexe I). Ainsi, le lecteur prendra note que les noms des participants utilisés tout au long de ce présent texte sont des substituts afin de préserver l'anonymat des sujets qui ont généreusement pris part à notre étude. Le deuxième formulaire à remplir portait sur quelques informations biographiques. Voici, dans ce qui suit, le détail de ces fiches biographiques.

#### **Anna et Sarah.**

Anna est âgée entre trente et trente-cinq ans et détient un diplôme d'études secondaires. Elle est ménagère et représentante de vente à temps partiel. Elle fréquente peu les musées et galeries d'art. Elle a suivi un cours d'histoire de l'art durant ses études au niveau secondaire. Durant notre recherche, Sarah sa petite fille est âgée de cinq ans depuis seulement un mois. Elle est enfant unique.

#### **Helen et Tina.**

Helen est âgée entre trente et trente-cinq ans et détient un Baccalauréat en commerce. Elle est ménagère et mère de deux petites filles, un bébé de huit mois et Tina, qui a participé à notre recherche, âgée de trois ans et demi. Helen fréquente peu les musées et galeries d'art et n'a jamais suivi de cours d'histoire de l'art ou d'arts visuels.

#### **Janet et Nathalie.**

Janet est âgée entre trente et trente-cinq ans et détient un Baccalauréat en économie. Elle était, durant notre recherche, en congé de maternité. Sur le marché du travail, Helen est "Accounting Manager", gérant des comptes. Elle visite peu les galeries ou musées d'art et n'a jamais suivi de cours en histoire de l'art ou en arts visuels. Sa petite fille Nathalie, âgée

de quatre ans depuis seulement deux mois lorsqu'elle prend part à notre recherche, est l'aînée de trois enfants.

### **3. Les entretiens préalables.**

Nous avons rencontré les sujets adultes tour à tour pour un premier et court entretien. Nous leur avons alors présenté l'objectif général de notre recherche, c'est-à-dire, l'étude en galerie de la dynamique d'apprentissage entre un jeune enfant accompagné d'un de ses parents. Nous n'avons pas révélé qu'il s'agirait plus spécifiquement de la contemplation d'oeuvres modernes et surtout abstraites, afin de ne pas influencer nos sujets. Nous avons aussi posé quelques questions afin d'avoir une idée des goûts et des attitudes de ses adultes vis-à-vis de l'art en général pour être en mesure de faire certaines comparaisons lors des deuxièmes entretiens, après les activités en galerie. Ces entretiens préalables ont été enregistrés sur magnétophone et retranscrits intégralement nous permettant ici de vous les résumer.

#### **A. Résumé du premier entretien avec Anna.**

Anna nous a d'abord parlé du cours d'histoire de l'art qu'elle avait suivi au secondaire, plus spécifiquement en treizième année, dont, disait-elle, elle n'avait pas retenu beaucoup. Elle a mentionné le groupe d'artistes canadiens bien connu, le Groupe des sept, puis elle a tenté, sans succès, de se souvenir du nom d'un artiste qui l'avait particulièrement impressionnée. Elle a aussi mentionné Picasso et a finalement conclu que ce sont surtout les artistes européens qui l'intéressent. Questionnée concernant sa fréquentation des musées, elle a dit qu'enfant elle avait beaucoup visité les musées, mais tous les musées de la région, pas seulement le Musée des beaux-arts du Canada. Quant à ce dernier musée, elle nous a révélé y être venue à peu près deux ou trois fois dans l'édifice actuel, c'est-à-dire,

deux à trois fois durant les cinq dernières années. Elle nous a ensuite expliqué avoir acquis un goût pour l'art en partie grâce à son père qui était peintre amateur. Quant à ce qui l'intéresse plus particulièrement, Anna a dit qu'elle aime surtout les tableaux réalistes et détaillés. Pour ce qui est de l'art abstrait, elle a avoué trouver ce type d'art "trop vague", enfin difficile à comprendre. Elle a de fait clos notre échange sur l'art abstrait par un retentissant et sans équivoque «*NON, NON, NON!* » Anna nous a expliqué qu'elle attache beaucoup d'importance aux oeuvres qui arrivent à l'émouvoir qui peuvent être des paysages, des représentations d'animaux ou des portraits. Toutefois, plus un tableau est réaliste, mieux il parvient à lui faire passer une émotion, plus grand aussi est le talent de l'artiste, enfin, plus cette oeuvre est réussie selon Anna. Lorsqu'une oeuvre répond à tous ces critères, Anna parvient en la contemplant, à se projeter dedans. Elle a dit: «*Alors je sens que je suis rentrée dans la peinture, que je suis assise avec la personne, où je me trouve dans le milieu de la peinture. Tu sais comme on peut se voir dans la peinture... On est parti. On est plus dans la salle, tout d'un coup. Soit que je suis assise, ou je regarde, ou je suis dans le milieu du paysage, ou je regarde la personne, je suis à côté d'elle.*» (Transcription du Premier entretien avec Anna, p. 5 et 6) <sup>1</sup>

Anna nous a également parlé très brièvement de sa petite fille. En particulier, elle nous a expliqué que lorsque Sarah est impressionnée par un événement dans sa journée, elle en parle longuement avant de s'endormir le soir. Pour cette raison, Anna était convaincue qu'elle aurait beaucoup à nous dire sur les réactions de Sarah à l'activité au musée, lors de notre deuxième entretien.

## **B. Résumé du premier entretien avec Helen.**

Lorsque nous avons demandé à Helen de nous décrire le type d'oeuvres d'art qu'elle aime, elle nous a dit qu'elle préfère des oeuvres un peu abstraites mais dont on peut

---

<sup>1</sup> Le lecteur doit prendre note que tous les extraits des transcriptions des enregistrements sonores et vidéographiques sont identifiés et apparaissent en italique dans le texte.



encore reconnaître le sujet. Les oeuvres tout à fait abstraites ne l'intéressent pas beaucoup. Elle nous a alors révélé que son frère est artiste et qu'il a produit certaines images qui lui plaisent particulièrement par leur traitement de la couleur. De fait, elle a dit que la couleur est un élément qui souvent l'attire. Elle n'aime pas les tableaux trop réalistes, trop "copiés" puisqu'elle attache de l'importance à l'apport de l'imagination et de la créativité dans toute oeuvre d'art. Enfin, elle a conclu qu'elle préfère une oeuvre qui suggère quelque chose plutôt qu'une simple représentation. Helen nous a dit qu'elle ne passe pas beaucoup de temps à contempler les oeuvres d'art. Elle se fait une idée assez rapidement de ce qui lui plaît ou ne lui plaît pas. De plus, elle fréquente peu les musées et galeries d'art. Toutefois, l'art l'intéresse. Elle a clos cet échange en parlant des oeuvres d'art par ce commentaire: "*I don't go to museum a lot, and I don't look at it a lot, but I am interested at them. I will look at them. I will not stand there and analyze it.*" (Transcription du Premier entretien avec Helen, p. 2) Elle ne se souvient pas très précisément d'avoir suivi des cours d'arts plastiques à l'école ni même d'avoir visité un musée d'art avec ses compagnes et compagnons de classe. Par contre, elle nous a signalé que ses parents se sont toujours intéressés aux beaux-arts. De plus, en famille, enfant, elle a visité différents types de musée, c'est-à-dire, des musées d'art, d'histoire, de sciences, etc. Helen aime bien fabriquer des choses, entre autres, elle fait de la couture et de la broderie. De plus, enfant, elle a suivi un cours de céramique. Toutefois, elle n'est pas tentée de suivre des cours en arts plastiques, en dessin ou en peinture.

Helen nous a aussi parlé de sa petite fille Tina, surtout du fait que cette dernière aime beaucoup peindre, dessiner et bricoler. De fait, selon Helen, Tina préfère ce type d'activité aux jouets. Tina a fréquenté une garderie au cours de la dernière année qui fonctionne selon la méthode d'enseignement Waldorf. Helen nous a expliqué que cet enseignement vise à développer la créativité chez les jeunes enfants par l'exploration de différents matériaux en arts plastiques, et cherche aussi à stimuler l'imagination par, entre autres, la lecture et l'élaboration de contes. À la maison, Helen encourage sa fille à peindre

et à dessiner ce qu'elle veut sans l'influencer. Toutefois, elle a admis avoir donné à sa fille des cahiers à colorier du genre qui se teintent quand on y passe un pinceau humide. Enfin, Helen nous a dit que Tina fréquenterait la maternelle en septembre dans une école réputée pour son engagement à développer les habiletés artistiques de ses élèves. En outre, Helen nous a signifié son intérêt et son enthousiasme pour le développement chez sa fille, de l'imagination et de la créativité.

### **C. Résumé du premier entretien avec Janet.**

Janet nous a d'abord expliqué que depuis la naissance de ses enfants, elle ne fréquente plus les musées et galeries d'art. Avant, toutefois, elle y allait plus régulièrement. Sa dernière visite au MBAC remonte à plus de cinq ans, c'est-à-dire, lors de l'exposition Degas en 1988. Quant à ce qui l'attire plus particulièrement, Janet nous a dit qu'elle préfère des oeuvres plutôt traditionnelles. De fait, elle a admis que peut-être ce qu'elle aime ne correspond pas vraiment à l'art dans son sens véritable, puisqu'elle a plutôt un penchant pour l'illustration. Elle a ensuite mentionné qu'elle avait aimé Degas, mais qu'elle aime aussi les dessins d'enfants. Elle nous a alors parlé d'une collection d'art enfantin en montre au Musée des civilisations à Hull. Quant à ses artistes préférés, elle nous a parlé d'une artiste qui fait surtout de l'illustration et qui jouit d'une grande popularité, Trish Romance. Ces oeuvres sont des représentations pittoresques de maisons de campagne et de scènes familiales. En particulier, elle nous a mentionné une scène de Noël en famille. De plus, elle a nommé deux autres artistes qui font eux aussi des scènes champêtres, Albert Frank et Tom Roberts. Janet aime des représentations réalistes et détaillées qui, de son aveu même, sont plutôt des illustrations. Elle nous a expliqué ses choix par ce goût qu'elle porte pour tout ce qui est de style "country", que ce soit des meubles ou des oeuvres d'art. Pour elle, les illustrations qui l'attirent évoquent des valeurs familiales et traditionnelles. Enfin, elle a résumé ses commentaires par ceci: *"I like that kind more, the warm woods, the warm...so I'm attracted to that in paintings, something that's warm... Like for me a painting is*

*something in your own home, you would incorporate into your decor.*" (Transcription du Premier entretien avec Janet, p. 3) Elle nous a ensuite parlé d'un tableau qu'elle possède à titre d'exemple, un Francis Johnston, qui est une représentation d'un jardin fleuri. Janet nous a alors dit qu'elle attache de l'importance aux couleurs qu'elle préfère vives et gaies. Elle n'aime pas, par exemple, les scènes boisées sombres et lugubres.

Janet a exprimé le regret de ne pas fréquenter suffisamment les musées et galeries d'art. Elle juge important de connaître les grands maîtres de l'histoire de l'art et estime qu'avec l'âge, on devient de plus en plus en mesure de les apprécier. Toutefois, les sorties dans les musées d'art en famille lui semblent difficiles et coûteuses. Curieusement, elle nous a alors reparlé à brûle-pourpoint, de son appréciation de la couleur. Elle nous a révélé que le bleu est sa couleur favorite.

Janet nous a assez longuement parlé de sa petite fille Nathalie en nous expliquant que cette dernière adore dessiner et bricoler. De fait, lui acheter des jouets est un gaspillage d'argent puisque Nathalie passe une grande partie de son temps à dessiner, découper, coller, enfin bricoler. Durant leurs deux semaines de vacances passées en famille, le dessin et le bricolage ont occupé Nathalie presque tout le temps, nous a déclaré Janet. Nathalie aime dessiner des personnages. Lorsqu'elle colore, elle crée un réseau de taches multicolores que Janet a décrit comme une sorte de "patchwork". En outre, Janet est impressionnée par l'esprit inventif et créatif de sa fille. D'ailleurs, ses habiletés ont été remarquées à la garderie qu'elle fréquente. En comparaison, Janet nous a dit qu'elle se perçoit comme étant une personne peu douée pour les arts, préférant s'adonner à l'artisanat.

## **LES ACTIVITÉS AU MUSÉE**

Nous avons organisé une activité au Musée des beaux-arts du Canada pour chacun des couples parent/enfant participant. Ces activités ont suivi les premiers entretiens et ont eu

lieu au cours de l'été 1993, entre juin et le début août. Chacune d'elle a duré en moyenne une heure et s'est déroulée selon l'enchaînement des mêmes étapes et bien sûr en utilisant toujours la même approche. Un technicien en audiovisuel a généreusement accepté de capter par la vidéo ces activités selon nos directives. Ainsi, il s'agissait pour ce dernier d'enregistrer, dans la mesure du possible, les réactions des participants, c'est-à-dire gestes et paroles, lors de la période de réchauffement et devant les oeuvres sélectionnées en galerie. Le lecteur prendra note qu'il était toutefois impossible de capter tous les gestes, expressions des visages et paroles des participants compte tenu du contexte qui nécessitait des déplacements, devant des oeuvres de grand format par exemple. Néanmoins, le chercheur est d'avis que malgré cette perte inévitable, le technicien a su enregistrer une part importante et suffisante de ce qui s'est passé au musée avec les participants à notre recherche.

### **1. Les étapes.**

Tel qu'annoncé au début de ce présent chapitre, les étapes de l'activité au musée ont repris celles d'un programme déjà existant au MBAC, intitulé «Famille et amis». Une équipe des Services éducatifs du MBAC a développé ce programme en 1982-1983, selon une formule qui a été par la suite maintes fois reprise et éprouvée (Brûlé-Currie, 1991). Ces étapes sont:

#### **a) *Mise en situation***

Il s'agit simplement de l'accueil des participants.

#### **b) *Élaboration d'une fiction***

Celle-ci se réalise lorsque le guide-animateur suggère un jeu et fait appel aux capacités imaginaires des participants. Ensemble ils construisent alors une fiction ou jeu de "faire semblant" qui correspond au thème de la rencontre. C'est donc à cette étape que nous avons proposé à nos sujets un voyage imaginaire sur une couverture, ou plus précisément, un voyage sur tapis volant. Ainsi, le thème du voyage imaginaire, qui a soutenu par la suite

la découverte des oeuvres en galerie, a donc été introduit par ce jeu. Ce thème s'inspire d'une approche proposée par Stanley Horner (1988) qui facilite l'accès aux oeuvres d'art, et qu'il nomme "the Journey". En outre, à cette étape de l'activité, il n'y avait pas d'oeuvres d'art puisque ce jeu s'est déroulé dans une petite salle, en retrait des galeries. Ce jeu visait surtout à introduire notre thème tout en mettant nos sujets à l'aise dans un lieu qui leur était peu familier. Dans tous les cas, ce jeu a remporté les résultats souhaités.

#### *c) Défi*

Le défi est le moment lorsque le guide-animateur, en terminant le jeu de faire semblant, propose aux participants de poursuivre la découverte introduite par le jeu mais cette fois à partir d'oeuvres d'art de la collection. À cette étape, nous avons présenté aux sujets six cartes postales reproduisant des oeuvres de la collection du MBAC. Nous avons alors invité l'enfant à choisir une carte, ensuite le parent en a choisi une aussi, et une troisième a été sélectionnée, dans tous les cas par l'enfant, même si nous n'avions pas spécifié qui devait le faire. Ces trois choix sont devenus nos destinations de voyage. Nous avons jugé important d'offrir des choix à nos sujets afin de leur accorder un certain contrôle sur la situation. Aussi, cette approche aide les enfants à se concentrer sur une oeuvre à la fois, ce qui n'est pas une mince affaire pour des tout-petits. Nous avons d'ailleurs vérifié préalablement cette option auprès d'enfants plus jeunes (Brûlé-Currie, 1992). De plus, le chercheur était bien sûr intéressé de voir ce que seraient les choix des enfants et ceux des adultes.

#### *d) Découverte*

Cette étape constitue le moment proprement dit de l'exploration des oeuvres d'art en galerie, en poursuivant le travail amorcé lors de la fiction et du défi, et ce d'une manière très active. Ainsi, nous avons d'abord cherché les deux premiers tableaux choisis. Cette quête s'est déroulée comme une sorte de course au trésor dans les galeries. Ensuite, nous avons exploré visuellement ces tableaux tour à tour, par le biais d'un voyage imaginaire, selon l'approche de Horner qu'il décrit en ces termes:

"For example, one can ask students, "if it were possible to enter the space (or onto the surface) of this image, what journey would you make?" I have noted that when students are given this type of focussed entry, they are able to identify what matters; they bracket or background what is out of focus from their point of view, from their expectations and their context." (Horner, 1988, p. 5)

Cette approche que Horner a élaborée dans le cadre de son enseignement permet à des regardeurs de tout âge d'aborder les oeuvres d'art d'une manière très personnelle. Comme il l'explique aussi, cela atténue chez certains la peur de se tromper et de faire fausse route. Ceci est particulièrement utile pour des sujets adultes novices dans les arts visuels. Toutefois, alors que Horner propose que ce voyage se fasse en silence, nous avons demandé à nos participants de nous décrire verbalement leurs voyages imaginaires. Cela nous a permis de faire les enregistrements nécessaires à la cueillette de nos données. Dans notre rôle de guide-animatrice, nous avons alors incité les sujets à trouver un point d'entrée dans les oeuvres sélectionnées, d'y faire une exploration, de nous parler des sensations alors ressenties (chaud, froid, à l'aise, bruyant, silencieux ou autre), de décrire comment ils se déplacent, et enfin de trouver une sortie. Notre questionnement s'est donc limité à ces opérations. Dans tous les cas, c'est l'enfant qui a fait le premier voyage encouragé par nos questions, alors que le parent faisait le deuxième voyage de la même manière. Le lecteur notera toutefois que les enfants "voyageaient" dans les tableaux qu'elles avaient choisis et que les parents ont fait de même pour les tableaux de leurs choix. Il est important de souligner aussi que nous n'avons fourni aucun renseignement aux participants sur les oeuvres explorées qu'ils aient été d'ordre historique, technique ou autre. De plus, le guide s'est abstenu de suggérer aux participants des interprétations aux oeuvres contemplées. Notre rôle s'est donc limité à aider et à faciliter pour nos sujets le jeu du voyage imaginaire dans les tableaux choisis par eux.

#### **e) Point**

Cette étape permet aux familles de travailler seules quelques minutes en l'absence de l'animatrice, et de consolider leur découverte d'une façon autonome. Ici, nous avons laissé chacun des couples parent/enfant "voyager" à deux dans le troisième et dernier tableau

choisi par l'enfant. Toutefois, l'animatrice leur avait demandé de bien noter les particularités de ce voyage afin d'être en mesure de nous le raconter par la suite. Le technicien est resté pour enregistrer cette étape avec les couples Helen et Tina, Janet et Nathalie. Toutefois, il a capté quelques images seulement, et à distance, de ce voyage lorsque effectué par Anna et Sarah. Le chercheur a voulu tenter ces deux approches afin de vérifier l'effet de la présence à cette étape du technicien, caméra en main, puisqu'il se crée alors une certaine intimité qui nous semble importante, entre l'enfant et le parent. En outre, nous avons choisi de filmer cette étape de près malgré la nature dérangeante de cet exercice, auprès de deux des couples parent et enfant, pour les besoins de notre étude.

#### **f) Activité complémentaire**

C'est à cette dernière étape que les participants ont été invités à partager avec nous leurs découvertes, c'est-à-dire, le récit du dernier voyage dans le troisième tableau. Pour ce faire, nous sommes retournés dans la petite salle du début de notre activité. L'animatrice a alors incité les participants à relater leur dernier "voyage", soit en le racontant ou en l'illustrant par le dessin sur des grandes feuilles blanches à l'aide de craies de couleur.

## **2. L'approche.**

Le lecteur a sans doute saisi que notre approche a été ludique, axée sur l'imaginaire afin d'inclure à la fois des sujets enfants et des sujets adultes d'une manière engageante et amusante. Notre approche s'est fait l'écho de ce commentaire de Margriet Maton-Howarth: *"If one does not grasp the imagination immediately and firmly, all else may be lost in boredom."* (Maton-Howarth, 1990, p. 196) Cette remarque s'insère dans un discours sur l'apprentissage fondé sur l'expérience tel que souhaité dans le contexte de notre étude.

Nous avons tenu compte aussi de l'âge de nos sujets enfants en nous inspirant de la théorie du développement cognitif selon Piaget. En effet, Piaget qui a conçu sa théorie épistémologique par stades progressifs et séquentiels, suite à une observation prolongée et rigoureuse de ses propres enfants, a mis en lumière des aspects importants de

l'apprentissage. Ainsi, selon Piaget, des enfants de quatre ans devraient être au stade «pré-opérationnel» de leur développement mental qui se caractérise par l'acquisition du langage et aussi par le fait qu'ils sont encore largement influencés par leur perception immédiate de la réalité (Piaget, 1971). Ceci explique pourquoi nous avons utilisé un questionnaire relativement simple devant les oeuvres, faisant appel non seulement à l'imagination mais aussi au sensoriel.

### **3. Les oeuvres.**

Puisque cette activité visait la découverte et la contemplation de tableaux modernes et abstraits, il convient ici de présenter au lecteur les six oeuvres sélectionnées pour notre recherche. Il s'agit bien sûr de six tableaux de la collection du Musée des beaux-arts du Canada qui étaient en montre dans les galeries durant la période de notre étude. Toutefois, la sélection de ces oeuvres a été motivée non seulement par la question centrale de notre recherche, mais aussi par des raisons d'ordre pratique. D'abord, puisque les participants au début de l'activité devaient choisir les oeuvres à partir de reproductions sur cartes postales, nous avons dû trouver des oeuvres à la fois exposées dans les galeries et reproduites en cartes postales. De plus, nous avons pris soin de sélectionner des oeuvres qui n'étaient pas présentées ensemble dans une même galerie. La proximité d'oeuvres choisies par les participants aurait pu, il nous semble, nuire à la contemplation des tableaux un à la fois. Ceci nous apparaissait être un danger potentiel surtout pour les enfants. Enfin, nous avons choisi des tableaux abstraits et modernes assez différents pour offrir aux participants une sélection variée (voir les reproductions en Annexe II). Ainsi, cinq des tableaux sont des oeuvres abstraites auxquelles nous avons ajouté une toile moderne mais figurative, pour fins de comparaison. Nous avons inclus cette oeuvre afin de vérifier d'abord son influence sur les choix des participants, ainsi que la différence, s'il en est une, dans leurs réactions à



cette dernière par rapport aux autres. Ce tableau de Chagall a été choisi dans tous les cas, soit deux fois par un parent et une troisième fois par un enfant. Les six oeuvres sont:

- Bertram Brooker (1888-1955), Canada, Alléluia, 1929, huile sur toile, 123.0 X 123.3 cm.
- Marc Chagall (né en 1887), France, La tour Eiffel, 1923, huile sur toile, 99.4 X 81.3 cm. (Cette oeuvre est figurative.)
- Charles Gagnon (né en 1934), Canada, Cassation/Open/Ouvert, 1976, huile sur toile, 203.2 X 330.2 cm.
- Piet Mondrian (1872-1944), Pays-Bas, Composition, 1936-1942, huile sur toile, 62.1 X 60.3 cm.
- Jackson Pollock (1912-1956), États-Unis, Numéro 29, 1950, média mixte sur verre, 121.9 X 182.9 cm.
- Jean-Paul Riopelle (né en 1923), Canada, Pavane, 1954, huile sur toile, 300.0 X 550.2 cm.

## LES DEUXIÈMES ENTRETIENS

Nous avons rencontré les parents individuellement une seconde fois, entre onze et dix-huit jours après les activités au musée. Ces entretiens ont été enregistrés sur bandes magnétiques et intégralement transcrits pour fins d'analyse. L'objectif premier de ces entretiens était de recueillir les commentaires et impressions des sujets adultes sur ce qui s'était déroulé au musée. Ainsi nous souhaitions revoir l'expérience du musée du point de vue de nos participants adultes. Nous les avons d'abord questionnées pour savoir si elles avaient observé un suivi à l'expérience du musée dans les comportements de leur enfant, une fois à la maison. Nous avons ensuite tenté de les faire parler de ce qui les avaient intriguées, surprises de cette activité, que ce soit les comportements des enfants, notre

approche ludique ou leurs réactions personnelles. Puisque nous cherchions surtout à savoir si elles avaient modifié leur attitude vis-à-vis de l'art moderne et surtout de l'art abstrait, nous leur avons relu un extrait de leur entretien préalable avec nous. Dans ces extraits elles avaient parlé de leurs préférences en ce qui a trait aux oeuvres d'art. Au même moment, nous avons ressorti les trois cartes postales reproduisant les oeuvres qu'elles avaient explorées au musée. Il s'agissait alors pour elles de nous relater leurs impressions sur ce qu'elles nous avaient dit en comparaison avec ce qu'elles avaient contemplé au musée. Cet exercice les a tout naturellement amenées à nous décrire leurs réactions aux oeuvres qu'elles avaient vues au musée, ce qu'elles en avaient découvert et comment leurs réactions avaient été influencées par la présence de leur enfant. Afin de bien compléter cette réflexion, nous avons revu ensemble, la bande vidéo respective à chacune d'elle, de l'activité au musée. Cette dernière étape a servi de rappel de ce qui avait eu lieu, et a aidé chaque parent à compléter l'analyse des particularités de leur apprentissage partagé avec leur enfant au musée.

## **ANALYSE DES DONNÉES**

Tel que déjà annoncé, nous avons transcrit et dactylographié les enregistrements sonores et vidéographiques. Les bandes sonores ont été intégralement transcrites ainsi que les segments des enregistrements vidéographiques portant sur la découverte des oeuvres en galerie incluant aussi le récit du troisième et dernier voyage. Néanmoins, nous avons résumé les activités de réchauffement, soit le jeu du tapis volant pour chacune des trois activités. Les transcriptions constituent notre banque de données. Toutefois, le lecteur doit noter qu'en ce qui a trait à la transcription des bandes vidéographiques, le chercheur a d'une part transcrit le dialogue mais en inscrivant, d'autre part en parallèle, les gestes et les expressions des visages, surtout ceux des participants. Cette description du langage corporel comporte à la fois des réponses non verbales, diverses manifestations affectives et

différentes facettes du comportement social de chacun des sujets observés. Cet aspect compose une part significative et complexe de nos données.

### **1. Analyse des transcriptions des vidéos.**

À un premier niveau, nous avons simplement dressé la liste de toutes les actions pour chacune des personnes en cause qu'elles aient été verbales ou non, et ce pour les parents, les enfants et l'animatrice. Nous avons monté ces listes pour faire ressortir les particularités des comportements des sujets à chacune des étapes de l'activité. Dans chacune de ces listes nous avons relevé les verbes qui se répétaient formant ainsi des composantes significatives de la conduite de tel ou tel sujet, et aussi de l'animatrice. Cet exercice a permis au chercheur de mettre en relief les jeux de rôles entre les participants et entre ces derniers et l'animatrice. De plus, cette première analyse a fait ressortir les caractéristiques individuelles des comportements de chacun des sujets et de chaque couple parent/enfant. En outre, de ce premier niveau d'analyse découlent nos observations présentées au chapitre IV.

Nous avons ensuite examiné plus spécifiquement les comportements se rapportant à la contemplation des oeuvres d'art, c'est-à-dire, les caractéristiques des réponses esthétiques ainsi que les relations entre les sujets parents et les sujets enfants, durant la découverte des oeuvres. Pour ce faire, nous avons étudié des grilles d'analyse déjà existantes, soit une première élaborée par l'équipe de Colette Dufresne-Tassé (1991), et une deuxième proposée par Andrea Weltzl-Fairchild (1991).

L'équipe de Colette Dufresne-Tassé a élaboré sa grille d'analyse pour identifier les opérations psychologiques, telles qu'exprimées verbalement par des adultes, lors de visites libres d'une exposition de mollusques au Musée Georges-Préfontaine (voir Tableau 1). Nous avons constaté que ces opérations se retrouvaient partiellement dans nos transcriptions. Toutefois, contrairement à la situation étudiée par l'équipe de Dufresne-Tassé, nos activités avaient été d'une part dirigées par une animatrice selon une approche

imaginative et ludique, et d'autre part, elles avaient inclus la participation d'enfants et d'adultes. De plus, la contemplation d'oeuvres d'art diffère sensiblement de l'observation d'une collection de mollusques. Pour toutes ces raisons, cette grille ne pouvait qu'en partie nous être utile.

**TABLEAU 1**  
*Les opérations utilisées par le visiteur adulte de musée*

| <i>Opérations</i>          | <i>Utilisation</i>              |                                  |                                |
|----------------------------|---------------------------------|----------------------------------|--------------------------------|
|                            | <i>Fonctionnement rationnel</i> | <i>Fonctionnement imaginatif</i> | <i>Fonctionnement affectif</i> |
| manifester                 |                                 | X                                | X                              |
| constater                  | X                               | X                                | X                              |
| identifier                 | X                               |                                  |                                |
| se rappeler                | X                               | X                                | X                              |
| associer                   | X                               | X                                | X                              |
| distinguer-comparer        | X                               | X                                | X                              |
| saisir                     | X                               | X                                | X                              |
| expliquer-justifier        | X                               | X                                | X                              |
| résoudre-modifier-suggérer | X                               | X                                |                                |
| s'orienter                 | X                               |                                  |                                |
| vérifier                   | X                               |                                  |                                |
| évaluer                    | X                               |                                  |                                |

### **Modèle de Dufresne-Tassé**

Nous avons ensuite étudié la grille d'analyse préparée par Andrea Weltzl-Fairchild, (1991), (voir Tableau 2). Celle-ci vise spécifiquement à mieux cerner la réponse esthétique d'individus. Cet instrument qui emprunte à différentes recherches sur la réponse esthétique (Horner, 1988, Parsons, 1987, Housen, 1983) ainsi qu'à la grille de Colette Dufresne-Tassé discutée ci-haut, comporte des aspects qui collent davantage à la nature de notre recherche. En particulier, elle tient compte à la fois des réactions verbales et non verbales.

Néanmoins, elle ne permet pas d'éclaircir la nature des rapports entre individus lorsque l'expérience des oeuvres d'art est partagée.

**Tableau 2**  
*Fairchild's Model*

| <i>Modes</i> | <i>Phases</i>   | <i>Operational verbs</i>   |
|--------------|-----------------|--|
| Dream        | Forgetting      | to fuse with<br>to orient oneself<br>to show feeling<br>to manifest emotion            |
|              | Remembering     | to like, to dislike<br>to recall<br>to note<br>to associate<br>to state<br>to identify |
|              | Reflecting      | to separate from<br>to differentiate<br>to be aware of                                 |
| Play         | Self-revelation | to note significance<br>to re-order<br>to change signifier<br>to modify<br>to invent   |
| Metaphor     | Describing      | to note, to describe<br>to associate meaning<br>to deconstruct<br>to note symbols      |
|              | Structuring     | to order<br>to map<br>to structure<br>to categorize<br>to compare                      |
|              | Interpreting    | to explain<br>to discourse<br>to grasp meaning<br>to infer meaning                     |
| Concept      | Assessing       | to judge<br>to evaluate<br>to critique<br>to assess                                    |

Ainsi, nous avons dû élaborer notre propre grille d'analyse, adaptée à la spécificité de notre question de recherche. Nous souhaitions alors avoir une vision plus globale des comportements de nos sujets adultes et enfants, et ce durant l'exploration des oeuvres d'art. Cette grille contient deux composantes qui sont, d'abord, les opérations portant sur les réponses esthétiques, et ensuite, les actions décrivant la nature des rapports entre les enfants et les adultes. Nous avons emprunté partiellement, vous le verrez, aux deux modèles présentés ci-haut, mais ce seulement dans le premier volet de notre grille. Voici le détail de cette grille:

### **1. Les opérations de la réponse esthétique.**

- **Contempler:** regarder, examiner, scruter l'oeuvre d'art (verbal et non verbal)
- **S'orienter,** trouver un point d'entrée, les étapes d'un parcours, un point spécifique dans l'oeuvre (non verbal ou commentaires confus, onomatopées).
- **Manifester une émotion,** joie, surprise, tristesse en rapport avec sa perception de l'oeuvre (verbal et non verbal).
- **Préférer** une oeuvre plutôt qu'une autre ou un aspect spécifique de telle oeuvre plutôt qu'un autre (verbal).
- **Se rappeler,** se souvenir d'une expérience ou d'un événement en regardant une oeuvre; se remémorer les étapes de la découverte d'une oeuvre (verbal).
- **Constater,** remarquer sans juger, par exemple, le fait qu'une oeuvre est très grande ou très colorée (verbal).
- **Inventer** de toutes pièces des éléments sans rapports avec l'oeuvre, par exemple des monstres ou des animaux dans un tableau non figuratif (réaction d'enfants seulement); imaginer des sensations, des bruits, des

odeurs ou inventer un parcours imagé dans l'oeuvre (verbal); inventer une histoire à partir de l'oeuvre que l'on raconte en paroles et en gestes (verbal et non verbal).

- **Identifier ou nommer** par exemple les couleurs d'un tableau (particulièrement par les enfants); situer exactement le point où l'on se trouve dans l'oeuvre en le montrant ou en l'annonçant, ou les deux à la fois (verbal et non verbal).
- **Associer** deux choses entre elles; faire allusion à une chose tout en parlant d'une autre, par exemple, associer la couleur à des sensations de chaleur ou de froid. (verbal).
- **Comparer** des éléments, deux tableaux, etc. (verbal).
- **Expliquer** ou justifier un aspect; éclaircir une notion ou une perception; élucider sa démarche (verbal).
- **Confirmer**, vérifier l'exactitude d'une chose, d'une réponse, d'un aspect discuté ou démontré (verbal et non verbal).
- **Saisir** une signification, comprendre un aspect en unissant différents éléments (verbal).
- **Interpréter** l'oeuvre; construire une signification de l'oeuvre après l'avoir explorée ou étudiée. (verbal)
- **Évaluer** la valeur d'une oeuvre selon des critères objectifs et/ou personnels (verbal).

## **2. Les comportements socio-affectifs.**

- **Ramener à soi**, avoir un comportement égocentrique (comportement infantin verbal et non verbal).
- **Observer l'autre**, regarder, surveiller attentivement ce que fait l'autre (non verbal).

- **Diriger l'autre** par des questions, des suggestions, des commentaires ou des directives (verbal).
- **Aider l'autre**, l'orienter d'un lieu à un autre, l'assister au besoin, par exemple, soulever l'enfant pour qu'elle puisse mieux voir l'oeuvre (verbal et non verbal).
- **Collaborer**, travailler ensemble à une tâche commune (verbal et non verbal).
- **Communiquer une émotion à l'autre** telle que la joie, la surprise; manifester son intérêt pour ce que fait ou dit l'autre par des gestes ou des paroles; manifester son déplaisir ou son impatience à l'autre (verbal et non verbal).

Nous avons relevé de nos transcriptions ces opérations et comportements tout en élaborant un système de codage. Cet exercice a servi à l'analyse de nos données. Le lecteur doit retenir toutefois que le chercheur s'est abstenu de dénombrer avec précision ces opérations et comportements dans la présentation de ses résultats. En effet, étant donné le nombre restreint de sujets, et aussi tel que déjà discuté, de la perte inévitable de certaines paroles et surtout des gestes et expressions physiologiques de nos sujets à l'enregistrement (la caméra ne capte par moments que l'enfant ou le parent, ou un élément de l'oeuvre discutée), nous avons jugé plus prudent de constater simplement lors de la présentation de nos résultats, que ces opérations et comportements étaient soit très fréquents, fréquents, soit moins fréquents, occasionnels (parfois) ou inexistantes.

Notre modèle présenté au Tableau 3, contient la liste des actions détaillées ci-haut. Ces dernières sont organisées en tenant compte des différentes étapes de l'expérience du musée telle que discutée au chapitre de notre recension des écrits. Le lecteur peut y reconnaître les étapes proposées par Stanley Horner (1986), c'est-à-dire, l'espace *onirique* qui est l'étape pendant laquelle le regardeur se fusionne, s'identifie à l'oeuvre; l'espace



*ludique* est celui à l'intérieur duquel le regardeur déconstruit et explore l'oeuvre afin de s'y découvrir lui-même; l'espace *métaphorique* existe lorsque le regardeur entre en dialogue avec l'oeuvre en quête de ce qui est signifié, et l'espace *conceptuel* est l'espace objectif et désintéressé vers la connaissance de l'oeuvre. Quant à l'espace *pragmatique*, il est tiré de la théorie de Seldon Annis (1980) également présenté au Chapitre II de ce présent texte. Ainsi pour Annis, l'espace pragmatique est celui à l'intérieur duquel se jouent les différents rôles sociaux entre les visiteurs.

**Tableau 3** Modèle Currie: la réponse esthétique en présence de l'autre.

| Espaces        | Actions                             | Adulte | Enfant |
|----------------|-------------------------------------|--------|--------|
| • onirique     | • contempler                        |        |        |
|                | • s'orienter                        |        |        |
|                | • manifester une émotion            |        |        |
|                | • préférer                          |        |        |
| • ludique      | • se rappeler                       |        |        |
|                | • constater                         |        |        |
|                | • inventer                          |        |        |
|                | • modifier                          |        |        |
| • métaphorique | • identifier                        |        |        |
|                | • associer                          |        |        |
|                | • comparer                          |        |        |
|                | • expliquer                         |        |        |
|                | • confirmer                         |        |        |
| • conceptuel   | • saisir                            |        |        |
|                | • interpréter                       |        |        |
|                | • évaluer                           |        |        |
| • pragmatique  | • ramener à soi                     |        |        |
|                | • observer l'autre                  |        |        |
|                | • diriger l'autre                   |        |        |
|                | • aider l'autre                     |        |        |
|                | • collaborer                        |        |        |
|                | • communiquer une émotion à l'autre |        |        |

## **2. Analyse des transcriptions des entretiens.**

L'analyse des propos tenus par les parents, lors des deuxièmes entretiens, s'est accomplie beaucoup plus simplement. En effet, nous avons d'abord subdivisé les commentaires en identifiant ceux qui portent sur les enfants et ceux qui décrivent l'expérience des adultes. Nous avons relu attentivement à quelques reprises ce premier découpage afin de saisir à quelles facettes de notre interrogation répondait chacun de ces commentaires. C'est ainsi qu'il nous a été possible de regrouper ces propos sous des rubriques qui se présentent principalement sous la forme de questions. Ainsi, cette série de questions organise le propos de chaque parent individuellement afin de répondre à l'interrogation centrale de notre recherche. Elle suit dans chacun des cas, et ce au chapitre détaillant ces résultats, une courte introduction commentant le déroulement de chacun de ces trois entretiens. Nous vous présentons en conclusion à ce présent chapitre, cette série de rubriques interrogatives sous lesquelles nous avons organisé les propos des parents.

### **1 - Selon le parent, comment a réagi l'enfant?**

a) Qu'est-ce qui caractérise les réactions de l'enfant selon ce point de vue?

### **2 - Comment a réagi l'adulte?**

a) sa motivation

b) à l'approche utilisée

c) aux comportements de l'enfant

d) aux oeuvres d'art

### **3 - Quelles sont, d'après le parent, les différences entre les réactions de son enfant et les siennes?**

### **4 - Comment l'enfant a aidé l'adulte à "voir" les oeuvres abstraites?**

## **CHAPITRE IV**

### **LES ACTIVITÉS AU MUSÉE**

Dans ce présent chapitre, nous examinerons ce qui s'est passé au musée, durant les activités que nous avons planifiées, avec chacun des couples parent/enfant participant. Tel que déjà mentionné, nous avons enregistré ces activités sur bandes vidéos avec le concours d'un technicien en audiovisuel, ce qui nous permet ici de les décrire et de les analyser. D'abord, nous les détaillerons selon l'enchaînement prévu de leurs étapes et nous les présenterons dans l'ordre chronologique de leur réalisation. Ces activités ont eu lieu au Musée des beaux-arts du Canada, à raison de trois rencontres échelonnées sur une période d'un mois et demi, au cours de l'été 1993. Nous ne décrivons que les étapes enregistrées par la vidéo, sauf l'étape de réchauffement, c'est-à-dire, le jeu du "tapis volant" discuté plus tôt au chapitre portant sur notre méthodologie. Après chaque description, au nombre de trois, le chercheur partagera avec le lecteur ses observations sur les différents comportements adoptés par les sujets en y ajoutant au besoin quelques commentaires sur le rôle de l'éducatrice. Enfin, ce chapitre se terminera par un résumé des résultats d'une analyse plus systématique des données portant sur les diverses composantes de ces comportements. Notons toutefois qu'il s'agira alors de celles concernant plus particulièrement la découverte des oeuvres sélectionnées, c'est-à-dire, la réponse esthétique des uns et des autres ainsi que la nature des rapports entre ces parents et ces enfants. En outre, des résultats de cette analyse nous dégagerons les aspects qui éclaireront directement la question que pose notre recherche. Nous prévoyons que ces aspects comporteront à la fois des éléments de réponse ainsi que des interrogations qui guideront, par la suite, l'analyse des données recueillies lors des deuxièmes entretiens avec les parents.

## Première activité: Anna et Sarah

### A. Description.

#### 1. Choix des tableaux.

Je sors de mon sac les six cartes postales que je place une à une devant Anna et sa fille Sarah. L'enregistrement vidéo nous permet de constater que Sarah remarque la carte postale du Mondrian avant même d'arrêter son choix. Je demande à Sarah de sélectionner et elle montre tout de suite du doigt le Mondrian. Je demande à Anna de choisir, elle hésite un peu et me montre le Chagall. Anna accorde le troisième choix à Sarah, à la demande de cette dernière qui choisit sans hésiter le Brooker. J'explique alors qu'il faut maintenant aller chercher et trouver ces tableaux dans le musée pour ensuite les visiter un après l'autre en choisissant pour chacun une entrée, un parcours et ensuite une sortie. Sarah m'indique tout de suite un parcours sur la carte Mondrian et je lui demande de le retenir pour plus tard. Je remets à Anna et à Sarah les cartes postales. Sarah s'oppose au fait que j'ai pris la carte Brooker. Elle affirme que cette carte lui appartient; je la lui donne.

#### 2. Premier voyage: celui de Sarah dans le tableau de Mondrian.

Dès notre entrée dans la salle des modernes européens Sarah reconnaît avec joie le tableau de Mondrian. Elle le montre du doigt. Nous nous asseyons toutes les trois devant et je demande tout de suite à Sarah de trouver une entrée dans son tableau. Elle n'hésite pas une seconde, elle se lève et indique qu'elle entre par le petit carré bleu dans le bas du tableau. Elle nous signale ensuite qu'elle monte jusqu'en haut. À mes questions, elle répond qu'il fait chaud là-dedans et que c'est silencieux. Lorsque je lui demande de m'expliquer comment elle se déplace, elle exécute une drôle de petite danse. Je lui demande, une fois de plus, de me montrer comment elle se déplace; elle avance alors lentement, légèrement courbée et je vois qu'elle affiche un visage renfrogné. Je la soulève

ensuite pour qu'elle puisse mieux voir le tableau. Elle me montre du doigt un parcours descendant et une sortie au bord gauche de la toile. Je vérifie si j'ai bien compris et elle se ravise et choisit de sortir par un petit rectangle blanc au bas de la toile. Elle retrace pour Anna et moi son parcours, cette fois sur la carte postale, et nous voyons qu'elle ne reste pas sur les lignes, ne les suivant qu'à peu près.

### 3. Deuxième voyage: celui d'Anna dans le tableau de Chagall.

J'annonce que c'est maintenant le voyage de maman et qu'elle doit alors trouver son tableau. Sarah aimerait mieux que l'on s'occupe de son deuxième choix, c'est-à-dire, du tableau de Brooker. Toutefois, la recherche du tableau d'Anna l'amuse pour un moment. Dès qu'elle le trouve, elle nous remontre sa carte Brooker. J'encourage malgré tout Anna à pénétrer dans son tableau, celui de Chagall. Anna choisit d'entrer par la tour et de monter l'escalier qui est, selon elle, à l'intérieur de cette tour. Elle invente alors une histoire qui s'inspire du tableau, qu'elle nous relate d'une voix tantôt mystérieuse, tantôt riieuse. Elle arrive habilement ainsi à capter et à soutenir l'attention de sa fille. D'ailleurs, malgré le fait que je la questionne pour l'aider à faire avancer son récit, Anna parle surtout à sa fille. Voici un court extrait de son histoire:

A: *«Je monte dans l'escalier...dans l'échelle. Il y a une échelle. Maman va monter.*

C: *Viens Sarah, je vais te montrer ce que maman fait. Elle monte dans la tour ici. Et qu'est-ce que tu fais?*

A: *Là je monte en haut. Je cherche quelque chose. Je crois qu'il y a quelque chose dans la tour (sur un ton mystérieux).*

C: *Qu'est-ce qu'il y a dans la tour?*

A: *Je cherche Sarah qui est prise dans la tour.*

C: *Ah Sarah! Tu es ici.*

A: *Sarah est en haut et elle regarde l'ange. Regarde l'ange.»*  
(Transcription, Vidéo Anna et Sarah, p. 7 et 8)

Anna nous explique qu'il fait très, très chaud dans son tableau. À la demande de Sarah, elle nous démontre comment lents et laborieux sont ses déplacements. Toujours en parlant à sa fille, Anna raconte qu'elles descendent ensemble de la tour en disant bonjour et en envoyant

un baiser à l'ange près du soleil. Ensuite, elles vont voir la dame étendue sur un canapé au bas de la toile. Elle demande à cette dame de leur faire un peu de place pour qu'elles puissent se reposer un moment. Ensuite, remarquant la poule dans le coin gauche du tableau, Anna annonce que Sarah a des graines dans ses poches et qu'elle nourrit la poule. Son récit est très animé. Elle le fait debout, à proximité du tableau tout en mimant les actions qu'elle mentionne. Toutefois, Sarah revient périodiquement à la charge pour nous rappeler qu'elle attend impatiemment son tour en nous montrant sa carte postale du Brooker. Anna indique enfin une sortie dans le bas côté droit du tableau. Elle fait un petit saut pour marquer sa sortie en prenant le bras de Sarah.

#### 4. Troisième voyage: celui de Sarah dans le tableau de Brooker.

La caméra nous retrouve alors que nous cherchons le tableau de Brooker. Sarah regarde tout autour, pivote sur elle-même et le voit. Elle le montre de la main. À peine toutes trois assises devant ce tableau, Sarah se lève et indique un point d'entrée dans le bas de la toile. Bien que ce voyage soit imprévu, j'encourage Sarah à le faire. Elle nous signale qu'elle monte un des espèces de tuyaux et pour répondre à ma question sur son mode de locomotion, elle marche en se dandinant. Je lui demande si elle se déplace comme tout à l'heure dans le Mondrian et elle m'explique que non, c'est différent, plutôt comme maman dans son tableau de Chagall. Elle montre ensuite que son trajet se poursuit en sautant d'un tuyau à l'autre et en allant de droite à gauche. Elle fait ensuite un geste indiquant un déplacement du centre jusqu'au bord gauche du tableau, près du bas et annonce qu'elle est maintenant à la maison. Je lui demande de réviser avec moi son parcours et je constate, avec l'aide d'Anna, que son parcours forme une sorte de M avant sa sortie sur la gauche du tableau. En réponse à ma question, elle nous annonce que maman voyage avec elle. De plus, elle nous signale que ce tableau est silencieux et qu'il y fait très, très froid. Je lui demande si c'est froid partout, elle l'examine encore un instant et aperçoit ce qu'elle appelle alors un soleil dans le coin droit, en haut. Elle se ravise et dit qu'il fait chaud et froid dans

ce tableau. Encore une fois, je lui demande de nous retracer son parcours sur la carte postale; ce qu'elle fait volontiers.

**5. Quatrième voyage: celui d'Anna et de Sarah dans le tableau de Brooker.**

À ma demande, le technicien s'éloigne pour accorder un peu d'intimité à Anna et à Sarah. J'explique alors que ce voyage elles le feront ensemble, sans moi. À distance, le technicien capte quelques images qui nous montrent que Sarah et Anna sont toutes les deux à plat ventre devant le tableau de Brooker, très proches l'une de l'autre. Elles se parlent comme si elles se confiaient des secrets. Elles nous semblent très absorbées par leur conversation, indifférentes à leur entourage. Cette conversation dure entre cinq et dix minutes.

**6. Le dessin et le récit des voyages d'Anna et de Sarah dans le tableau de Brooker.**

Nous sommes revenues dans la petite salle de cours du début de notre rencontre. J'ai placé du papier et une boîte de craies sur la table. Anna prend Sarah sur ses genoux. Je les presse de me raconter leurs voyages dans le tableau de Brooker. C'est surtout Anna qui parle en m'indiquant leurs différents parcours sur la carte postale du Brooker. Toutefois, elle vérifie périodiquement auprès de Sarah qu'elle ne se trompe pas. Pour sa part, Sarah vient ajouter soit en le montrant ou en le disant, des détails qui font avancer le récit d'Anna. Il s'établit une belle complicité entre elles dans ce récit de leurs voyages. Elles ont fait un premier voyage qui a été tout comme celui que Sarah avait fait toute seule avant, et puis un deuxième qui les a conduites près de l'espèce de soleil. Là, c'était vraiment trop chaud pour les semelles de leurs chaussures! Elles ont ensuite refait ce même trajet en M de bas en haut, de haut en bas et encore en haut. À ce point, Sarah aurait remarqué la boule bleue. Elle aurait donné un coup pied à cette boule bleue qui est maintenant à la maison! Lors d'un troisième et dernier voyage, toujours en suivant le même parcours, Sarah aurait vu de l'or dans le haut du tableau, côté gauche. Anna et Sarah m'annoncent avoir ramassé et mis

cet or dans un grand sac rapporté de la maison. Elles auraient ensuite quitté pour de bon ce tableau.

Sarah tente alors de dessiner le tableau de Brooker. Elle trace d'abord un petit rectangle dans le coin duquel elle dessine ce qu'elle a identifié comme étant le soleil dans le tableau de Brooker. Anna ajoute à ce dessin les espèces de tuyaux foncés. Ensuite Sarah annonce qu'elle veut dessiner le soleil du tableau de Chagall. Après avoir raté, à son avis, le dessin d'un petit rectangle, Anna vient à son aide. Cette dernière commence un grand soleil aux couleurs de Chagall que Sarah complète avec plaisir.

## **B. Observations.**

À l'issue d'une étude des données comprises dans la transcription de ce vidéo, nous notons que les rôles des trois personnes en cause, c'est-à-dire, celui du parent, celui de l'enfant et celui de l'éducatrice se modifient, d'une étape à l'autre, tout au long de l'activité. Le rôle qui demeure à peu près constant est celui de l'éducatrice. Celui-ci comporte principalement les actions suivantes: diriger, orienter et aider les participants, vérifier les réponses et protéger les oeuvres des petites mains trop curieuses. Toutefois, tel n'est pas le cas lorsque l'éducatrice s'absente lors du voyage d'Anna et de Sarah, de même que lorsque ces dernières racontent verbalement ou par le dessin, ce dernier voyage. L'éducatrice cède alors en partie ou complètement le contrôle aux participants, surtout à Anna. De fait, le rôle d'Anna est celui qui se modifie le plus.

Au début de l'activité, Anna participe au jeu du tapis volant et assiste l'éducatrice ou l'enfant au besoin. Toutefois, lors des voyages de l'enfant dans les tableaux, elle joue un rôle plus passif. Ainsi, les actions qu'elle fait alors sont surtout celles-ci: 1. Elle observe attentivement ce qui se passe entre l'enfant et l'éducatrice. 2. Elle contemple l'oeuvre d'art dans laquelle "voyage" sa petite (Figures 3 & 4). 3. Elle aide un tout petit peu l'enfant en éclaircissant ses paroles à l'éducatrice. Elle aide aussi l'éducatrice en incitant à quelques



Fig. 3 (*droite*) Lorsque l'enfant "voyage" le parent l'observe attentivement et contemple l'oeuvre d'art. (Fig. 4 *en bas*).



reprises l'enfant à répondre aux questions. En outre, Anna se tient surtout à l'écart pour observer et contempler durant cette étape. Néanmoins, sa participation est d'un tout autre ordre lorsqu'elle fait elle-même son voyage dans le tableau qu'elle a choisi. Elle présente alors, ni plus ni moins, son tableau à sa fille. Elle invente une histoire dans laquelle sa petite fille joue un rôle. Malgré le fait que l'éducatrice continue de lui poser des questions, *Anna parle directement et presque exclusivement à sa fille*. Cette histoire qu'Anna imagine à partir du tableau, capte l'attention de l'enfant. Du même coup, Anna explore visuellement son tableau et aide sa petite fille à en faire autant. Ainsi, en résumé, Anna durant cette étape:

1. invente une histoire;
2. parle et raconte à sa fille;
3. explore visuellement son tableau;
4. aide sa fille à explorer visuellement le tableau en captant et soutenant son attention par l'élaboration d'un récit.

En somme, nous constatons qu'Anna partage son enthousiasme sa découverte du tableau de Chagall avec sa fille. À cette fin, elle investit beaucoup d'énergie.

Enfin, lorsque Sarah et Anna me racontent leurs voyages à deux dans le tableau de Brooker, Anna prend la parole mais elle vérifie fréquemment auprès de sa fille. De plus, elle se laisse guider par elle en tenant compte des rappels que cette dernière lui fait, verbalement ou par des gestes, concernant certains détails de leurs voyages. Ce dernier comportement d'Anna prouve, encore une fois, son désir de partager l'expérience qu'elle vit avec sa petite fille. Elle manifeste d'ailleurs beaucoup de plaisir à jouer, à observer et à partager son expérience avec sa fille tout au long de l'activité.

D'autre part, Sarah occupe une place de choix dans la dynamique de nos rapports. D'ailleurs, elle réclame cette place par un comportement égocentrique qui se manifeste tout au long, mais surtout lors du voyage d'Anna dans le tableau de Chagall. Elle supporte mal alors d'avoir à attendre son tour. Ceci explique sans doute le fait que la mère et l'éducatrice mettent alors tout en oeuvre pour qu'elle se sente toujours incluse.

Sarah se laisse séduire pendant quelques instants par le récit de sa mère devant le tableau de Chagall. Lorsque Sarah décrit ses voyages, elle y va d'une manière directe sans inclure sa mère sauf si une question de l'éducatrice le lui suggère. Elle voyage d'un point à

l'autre sans montrer de résistance au fait qu'elle explore des images abstraites. De plus, Sarah manifeste beaucoup de plaisir à imaginer lors des voyages qu'ils soient ceux sur le tapis volant ou ceux dans les tableaux. Elle s'engage dans ce genre d'activité tout naturellement. Elle prend également un plaisir évident à la course au trésor qu'est la recherche des tableaux dans le musée.

## **Deuxième activité: Helen et Tina**

### **A. Description.**

#### **1. Choix des tableaux.**

J'explique que nous ferons des voyages à l'aide de nos yeux dans un choix de tableaux. Je sors les six cartes postales et les place devant Helen et sa fille Tina. Ensuite, je demande à la petite Tina de sélectionner notre première destination. Sans hésiter, elle se penche et ramasse la carte du tableau de Gagnon. À son tour Helen choisit et prend la carte du tableau de Chagall. Le troisième choix revient à Tina et ce malgré le fait que j'avais proposé qu'elle et sa maman sélectionnent ensemble. Tina se penche et rapidement prend la carte du tableau de Mondrian. Lorsque je demande à Tina de m'expliquer son premier choix, elle dit simplement: "*I wanted too.*" Quant à son deuxième choix, le Mondrian, elle marmonne: "*I like...a wall.*" À cette même question, Helen explique en montrant la carte de Chagall: "*I like the colours.*" (Transcription, Vidéo Helen et Tina, p. 3)

#### **2. Premier voyage: celui de Tina dans le tableau de Gagnon.**

Ensemble, nous comparons le tableau à sa reproduction sur la carte postale. Tina décide alors de pénétrer dans le tableau par une petite tache verte, près du centre de la toile.

Elle indique ensuite qu'elle se déplace vers une tache bleue du côté gauche. Je lui demande comment elle se sent dans le bleu et elle répond qu'il fait chaud dans le bleu et froid dans le vert. Ensuite, elle choisit de poursuivre son exploration du côté gauche du tableau. Elle nous montre qu'elle se rend alors dans une tache grise, ensuite dans une tache blanche et finalement dans une tache orangée. Je vérifie auprès d'elle pour savoir si j'ai bien compris la progression de son parcours jusqu'à maintenant, et je lui demande comment elle se déplace. Elle répond qu'elle marche d'une tache à l'autre. Je lui redemande comment elle se sent là-dedans et elle déclare que c'est un endroit très confortable. Ensuite, elle décide de se déplacer vers la droite et sélectionne une petite tache blanche comme point d'arrêt. Je questionne pour savoir si elle voyage seule ou avec maman. Elle annonce que maman et papa l'accompagnent. Helen, qui jusqu'à maintenant s'était tenue à l'écart, se lève et vient nous rejoindre. Pour manifester son intérêt, Helen compare alors ce voyage à une promenade amusante à travers une forêt enchantée. Je leur demande si elles entendent des sons. Tina annonce qu'elle entend un tigre, un gentil tigre heureusement, qui se cache derrière un buisson dans une tache blanche près du centre de la toile. Helen s'informe auprès de sa fille pour savoir si elle entend aussi le gazouillement des oiseaux et cette dernière lui répond qu'il y a un petit oiseau, juste là, dissimulé dans une petite tache verte. De plus, elle ajoute qu'elle aime bien cette autre tache, brune celle-là, dans laquelle se cache un écureuil qui porte un bandage! Helen m'explique qu'elle fait sans doute référence à un gros écureuil en peluche qu'elle a vu, la veille, à un pique-nique de charité. Tina décide alors qu'il faut maintenant sortir de ce tableau pour aller voir l'autre, celui de Mondrian. Elle montre du doigt ce qu'elle identifie être une porte de sortie du côté gauche de la toile. Pour sortir il faut simplement ouvrir et passer la porte, explique-t-elle.

### 3. Deuxième voyage: celui d'Helen dans le tableau de Chagall.

C'est Tina qui trouve avec joie le tableau de Chagall. Une fois toutes trois assises, Helen mentionne que son voyage se passe dans un pays lointain. Helen procède tout doucement en incluant sa fille dans ses décisions. Voici un extrait:

*C: "What are you doing?*

*H: I think, I think it's warm in there. It's a warm day.*

*T: Look at the sun shine in there.*

*C: That's right, it's warm.*

*H: ( inaudible ) ...Do you think we could climb this tower?*

*T: Yeah...I don't think so...yet.*

*C: How are you going to climb it?*

*H: How are we going to climb it ?*

*T: A ladder." (Transcription, Vidéo Helen et Tina, p. 9)*

Helen continue de décrire son voyage mais toujours en faisant appel à sa fille. Elle parle et pose des questions à Tina et non à moi. Elle décrit un voyage qu'elle fait avec sa fille. Donc ensemble, mais sous la gouverne d'Helen, elles pénètrent du côté droit du tableau, dans le bas. Helen fait remarquer la poule, dans le coin gauche, à Tina. Elles se dirigent ensuite à travers la forêt vers la tour au centre, et montent cette tour. Là, Tina suggère qu'elles mettent leurs lunettes de soleil et ensemble, elles regardent du côté du soleil. Helen fait voir l'ange près du soleil à Tina. Elle explique qu'il est sans doute là pour les protéger. Ensuite, elles descendent la tour et vont voir la dame allongée sur le canapé au bas de la toile. Tina nous montre sa carte reproduisant le tableau de Mondrian à deux reprises. Encore une fois, Helen fait remarquer la poule à Tina en lui demandant si celle-ci interprète une musique. Tina constate avec amusement que la poule joue du violon. Helen croit que la poule exécute une pièce classique pour aider la dame allongée sur le canapé à se détendre. Toutefois, Tina aimerait mieux entendre une musique plus forte et annonce qu'elle veut maintenant aller voir le tableau de Mondrian en nous montrant, une fois de plus, cette carte. Helen constate alors qu'il faut quitter ce tableau de Chagall et explique qu'elles sortent comme elles sont entrées, c'est-à-dire, du coin droit, au bas de la toile.

#### 4. Troisième voyage: celui d'Helen et Tina dans le tableau de Mondrian.

Cette fois, je laisse Helen et Tina voyager, sans moi, dans ce tableau mais je demande au technicien de rester pour enregistrer ce qui va se passer. Helen veut savoir comment elles vont pénétrer dans ce tableau et Tina montre du doigt, sans hésiter, le carré bleu et dit qu'il faut entrer par là. De plus, elle déclare qu'il y a une forêt là-dedans avec des animaux! À la suggestion d'Helen, elles se rapprochent du tableau pour mieux le voir. Helen demande de nouveau à Tina de lui expliquer comment elles entrent. Tina se ravise et propose de rentrer par une porte blanche (rectangle blanc au bas de la toile) puisque derrière la porte bleue il y a des animaux, plus précisément vingt tigres et vingt lions! Helen mentionne que ce bleu pourrait bien être de l'eau. Tina adopte cette idée et dit qu'elles vont boire cette eau. Voici un court extrait de ce qui arrive par la suite:

*T: "Yeah, and you know what else? That door.*

*H: Oh another door! And how are we going to that door?*

*T: Let's walk over a river, and walk,, walk, walk to that one right there.*  
(Elle montre un point situé dans le haut du tableau.)

*H: Where does the river go?*

*T: There. (Elle montre le carré bleu.)*

*H: Do you like the river?*

*T: We have a drink.*

*H: Oh we are thirsty because we walked a long time?*

*T: Yeah.*

*H: So...OK...How do you feel in this place?*

*T: It's warm.*

*H: Yeah, yeah...ok.*

*T: It's like this one. (Elle montre une des cartes postales.)*

*H: You don't see a little snow in there?*

*T: But I see a little snow.*

*H: That's cooler where the snow is.*

*T: Just put on...our jackets on." (Transcription, Vidéo Helen et Tina, p. 17 et 18)*

Peu après, Helen veut savoir si Tina désire rester dans ce tableau et Tina dit non. Tina identifie alors une porte de sortie, dans le bas du tableau, qu'elle fait semblant d'ouvrir et de passer. Helen s'enquiert auprès de sa fille pour savoir si cet endroit, qu'elles viennent de visiter, lui a plu. Tina sans hésiter dit oui.

## 5. Le dessin et le récit du voyage d'Helen et de Tina dans le tableau de Mondrian.

Dans cette même salle du début de notre rencontre, Helen et Tina, assises, me regardent placer devant elles des cartons blancs et une boîte de craies à colorier. Je les prie de me raconter leur voyage soit verbalement ou par le dessin. Tina déclare que vraiment son favori c'est le tableau de Gagnon en nous montrant la carte postale de ce dernier. Helen procède alors par des questions afin d'encourager Tina à raconter ce qu'elles ont fait. Par ailleurs, Tina prend plaisir à tirer une série de petites lignes verticales, multicolores. Avec un peu d'insistance, et toujours en y allant par des questions, Helen et moi arrivons à faire parler Tina du voyage. Lorsque le récit de Tina ne semble pas tout à fait exact à Helen, cette dernière détourne un peu la question pour arriver à lui faire changer d'avis. Voici un exemple de nos échanges:

*H: "We walked in there, we walked all over, and then we saw a river.*

*Did we see a river?*

*T: That was the river right there. (Elle nous montre le carré bleu.)*

*C: A river... Was it a nice river? Was it noisy? Was it cold? What was it like that river?*

*T: It was warm because of the sun.*

*C: Oh! The sun is on it.*

*T: And it warmed it up.*

*H: Did it get cold on our trip?*

*T: No.*

*H: Ahum... What happened? Did we put our jackets on?*

*T: Because it was cold and wintery.*

*C: Oh really! Where was that? Can you show me?*

*H: Can you show her where it snowed?*

*T: Right there." (Tina me montre un point situé dans le haut, au centre de l'image.)*  
(Transcription, Vidéo Helen et Tina, p. 21)

Tina trace encore des lignes. Je lui demande si les lignes qu'elle fait sont semblables à celles qu'elle a vues dans le tableau de Mondrian; elle dit oui (Figure 5). Helen et Tina me racontent ensuite leur longue marche épuisante et leur sortie par une grande porte blanche au bas du tableau. Tina nous informe alors qu'elle veut reproduire le tableau de Mondrian et demande à sa mère de l'aider à dessiner le petit carré bleu et les portes blanches. Je leur donne une feuille vierge et Helen trace le carré bleu. Tina le colore en couchant sa craie. Helen dessine le contour des portes et demande à Tina de lui indiquer où mettre les



**Fig. 5** Le dessin de Tina: "voyage" dans le tableau de Mondrian.



poignées. À cela, Helen ajoute quelques lignes horizontales et verticales là où le lui indique sa fille. Helen déclare que toutes ces lignes lui font penser à un labyrinthe (Figure 6). Je fais remarquer à Helen l'effet d'optique du Mondrian, sur la carte postale, qu'elle dit ne pas avoir remarqué avant. Tina nous rappelle que le tableau de Gagnon est vraiment son favori en nous montrant, une fois de plus, la carte qui le reproduit et puis elle s'amuse encore un peu avec les craies de couleur. Elle affirme que la couleur brune, qu'elle tient alors à la main, est la couleur qu'elle préfère. Ensuite, gentiment elle propose de ranger les craies dans la petite boîte et j'annonce la fin de notre activité.

## **B. Observations.**

Cette fois aussi l'examen des données nous démontre que les rôles des participants et de l'éducatrice se modifient d'une étape à l'autre, durant l'activité, comme nous l'avions constaté dans le cas précédent. Cette transformation des rôles, surtout celui du parent, découle sans doute en grande partie de la structure même de l'activité. Toutefois, Helen a joué un rôle un peu plus actif lors du voyage de sa petite fille dans le premier tableau, celui de Gagnon. Elle a participé seulement à partir du moment où sa petite fille a indiqué que maman était du voyage; avant cela, elle se tenait en retrait, silencieuse, pour observer les échanges entre l'éducatrice et son enfant, et pour examiner le tableau.

Helen a tout de suite inclus sa petite fille dans son voyage. D'ailleurs, tous les détails de ses déplacements ainsi que tout ce qui porte sur sa perception de l'oeuvre sont négociés avec l'enfant. Néanmoins, elle use par moments de son influence pour faire avancer cette exploration et surtout pour tenter de manipuler l'enfant lorsqu'elle n'est pas tout à fait d'accord avec elle. En outre, elle manifeste une motivation à partager ce qu'elle perçoit de l'oeuvre avec l'enfant, de même qu'une curiosité à saisir les mécanismes de découverte de cette dernière. Elle s'efforce de capter et de soutenir l'attention de sa fille.

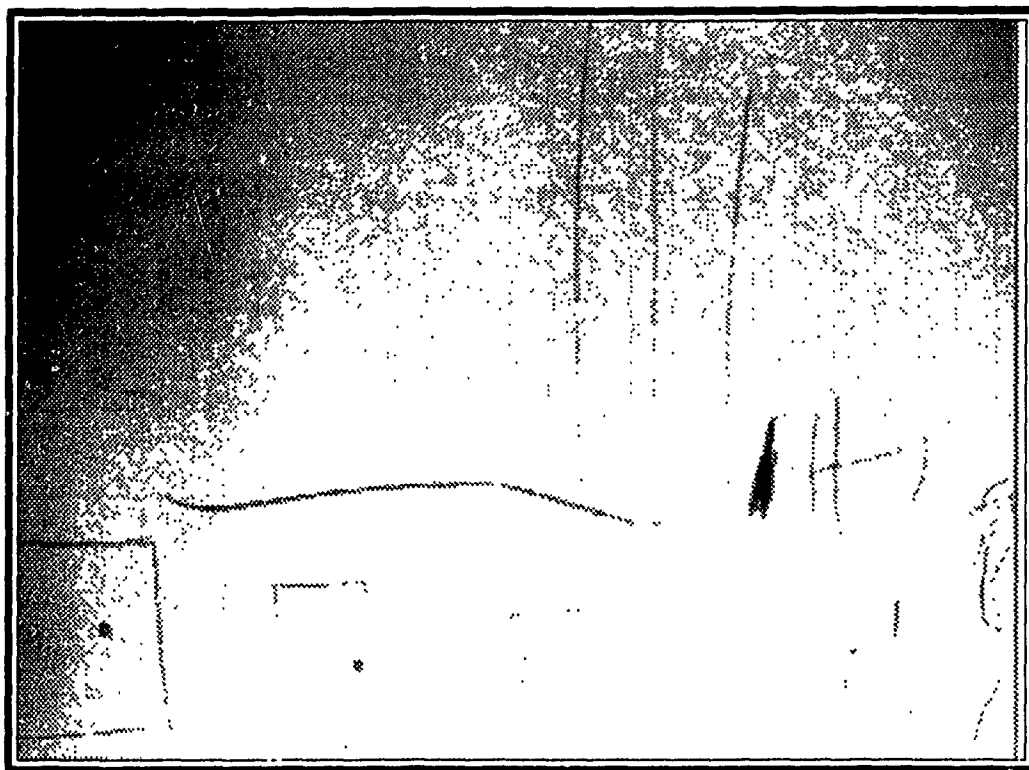


Fig. 6 Le dessin de Tina et Helen: "voyage" dans le tableau de Mondrian.

Ces efforts rapportent un double bénéfice: une exploration visuelle assez soutenue du tableau par elle-même et par l'enfant.

Ce qui intéresse particulièrement dans ce cas-ci, c'est la découverte à deux, dans le tableau de Mondrian, qui s'est faite en mon absence. Helen adopte alors le questionnement utilisé préalablement par l'éducatrice et dirige cette étape. Par contre, on la sent moins à l'aise et moins sûr d'elle-même face à ce tableau très abstrait. Elle questionne sa fille et laisse cette dernière décider du parcours de cette exploration. On note cependant que lorsque la réponse de l'enfant ne correspond pas à une certaine logique, qui est celle de l'adulte, Helen adopte une stratégie de détournement pour arriver à rectifier ce qu'elle perçoit être inadéquat. Par exemple, voilà ce qui arrive ici dans ce passage:

*H: "So ...ok. How do you feel in this place?"*

*T: It's warm.*

*H: Yeah, yeah, ok.*

*T: It's like that one. (Tina lui montre une de ses cartes.)*

*H: You don't see a little snow or anything?...It's not cold?*

*T: But I see a little snow.*

*H: That 's cooler where the snow is." (Transcription, Vidéo Helen et Tina, p. 18)*

Cet extrait illustre bien aussi une différence importante entre la vision de l'enfant et celle de l'adulte. Pour Tina, pénétrer dans le bleu, l'orangé ou le blanc ou dans un petit carré, est tout aussi intéressant que de monter dans la tour de Chagall. Mais pour Helen, il faut davantage, il faut symboliser, il faut associer pour mieux saisir quand l'oeuvre est abstraite. Par exemple, pour Helen, le vert évoque la forêt, le bleu, l'eau et le blanc, la neige. De plus, nous constatons que l'invention face aux oeuvres abstraites est sensiblement différente entre l'enfant et l'adulte. Ainsi, Helen invente à partir de ce qu'elle voit, selon une logique associative. Nous en avons un exemple lorsqu'elle imagine une forêt enchantée dans le tableau vert de Gagnon. Par contre, les inventions de Tina sont d'un tout autre ordre; elles sont idiosyncrétiques. Ses fantaisies ne s'appuient pas nécessairement sur un aspect de l'oeuvre, mais surgissent spontanément, parfois inspirées d'événements extérieurs. C'est le cas de cet écureuil qui porte un bandage et se dissimule dans une tache brune du tableau de Gagnon, qui est arrivé là, comme ça, d'un pique-nique de charité où la

veille. On ne sait pas non plus d'où viennent les tigres et les lions aperçus dans le tableau de Mondrian...

Nous ne reprendrons pas ici en détail les aspects qui reviennent dans le cas d'Helen et de Tina et discutés plus tôt pour Anna et Sarah. Nous nous contenterons ici de les énumérer: 1. Tina démontre sa nature égocentrique à maintes reprises. 2. Elle occupe une place de choix dans les échanges. 3. L'éducatrice et la mère s'efforcent de toujours inclure l'enfant. 4. La narration du dernier voyage se fait par une collaboration entre la mère et la fille avec l'aide de l'éducatrice. 5. Le rôle de l'éducatrice comporte principalement les opérations suivantes: diriger l'activité, orienter et aider les sujets, vérifier leurs interventions et protéger les oeuvres (Figures 7 & 8).

### **Troisième activité: Janet et Nathalie**

#### **A. Description.**

##### **1. Choix des tableaux.**

Je sors les six cartes postales de mon sac et les dispose une à une devant elles. Nathalie observe et sourit. Sous les yeux attentifs de Janet, à ma demande, Nathalie indique son premier choix; elle montre sans hésiter la carte du tableau de Chagall. À son tour Janet sélectionne; elle choisit rapidement la carte de Riopelle. De son côté, Nathalie a déjà les yeux posés sur la carte de Gagnon. C'est donc celle-là qu'elle prend, avec plaisir, lorsque j'indique qu'il faut en choisir une troisième. Comme j'explique que nous visiterons ces tableaux dans l'ordre qu'elles les ont sélectionnés, Nathalie se ravise et nous signale qu'elle veut d'abord aller voir le tableau de Gagnon. Janet observe attentivement les réactions de sa fille. Curieuse de savoir ce qui a motivé leurs choix je m'en enquiers. Nathalie dit



Fig. 7 & 8 L'éducatrice aide les participants à prendre contact avec les oeuvres d'art.

simplement: "*It's pretty.*" De son côté Janet répond en parlant du Riopelle: "*It's also pretty. Look at a'l the colours!*" (Transcription, Vidéo Janet et Nathalie, p. 3)

## 2. Premier voyage: celui de Nathalie dans le tableau de Gagnon.

Nous nous asseyons devant le tableau et tout de suite j'incite Nathalie à trouver un point d'entrée. Sans hésiter, elle pointe en direction du tableau vers une tache orangée. Je me lève et me dirige vers le tableau pour vérifier si j'ai bien saisi de quelle tache il s'agit. Tu restes là ou tu continues? Je questionne. Elle décide de rester là. Je l'invite à venir me rejoindre devant le tableau et je lui demande comment elle se sent dans cette tache. Elle répond qu'il y fait chaud, même très chaud et décide de se déplacer vers une toute petite tache blanche au centre de la toile. Elle montre du doigt cette tache avec insistance. Mais là, il fait froid annonce-t-elle, et c'est en marchant qu'elle s'est déplacée de l'orangé au blanc, se permet-elle d'ajouter. Alors je cherche à savoir si elle entend quelque chose dans ce tableau. Elle tend littéralement l'oreille en se rapprochant de la toile et dit que c'est silencieux. Elle choisit de rester plus longtemps dans cette petite tache blanche et je m'informe pour savoir si maman l'accompagne; elle répond oui. Janet qui est restée silencieuse et à l'écart jusqu'à cet instant, vient se joindre à nous. Nathalie lui sourit et décide qu'elle reste encore dans cette petite tache blanche. Intriguée, je veux connaître comment elle bouge là-dedans et s'il y a suffisamment de place pour le faire. Nathalie affirme que oui et cherche à repérer cette petite tache sur la reproduction. Alors je lui demande si elle reste là ou si elle quitte ce tableau. Elle choisit de sortir directement de cette petite tache. Je refais alors avec elle son parcours dans le tableau en vérifiant tous les détails de son périple.

## 3. Deuxième voyage: celui de Janet dans le tableau de Riopelle.

Nathalie s'exclame en voyant le triptyque imposant de Riopelle. Nous nous approchons du tableau pour en examiner la surface rugueuse et puis nous prenons place,

par terre, juste devant. J'encourage Janet à pénétrer dans ce tableau et après un peu d'hésitation elle entre dans une zone rouge. Je me lève pour repérer cette zone que Janet indique du doigt, sur la gauche. Je demande s'il fait chaud ou froid là-dedans et Janet répond que c'est chaud. Elle a vraiment trop chaud, dit-elle. Pour inclure Nathalie, je lui demande si maman devrait rester là. Taquine, Nathalie fait signe que oui et sourit en regardant sa mère. *"I'm hot! I'm hot in there! Aren't you going to let mommy get out?"* lance Janet qui décide alors de quitter cette zone rouge et de monter vers le haut dans le vert. (Transcription, Vidéo Janet et Nathalie, p. 8) Voici un court extrait de nos échanges:

*J: "I'm going to get on the green, on the lawn...going for a walk.  
 C: Are you following (inaudible)...?  
 J: Yeah.  
 C: Yeah. And how does it feel?  
 J: Oh it's cool like walking through a forest. I'm...  
 C: What do you think Nathalie? Is it cool in the green?  
 N: No.  
 C: No you don't agree?  
 J: What is it in the green?  
 N: It's freezing!  
 J: It's freezing?  
 C: Ah alright let's continue. Mommy is in the green. Where are you going?  
 J: Ahhhhh...down to the blue.  
 C: Oooops! Over there? This side?  
 J: Yeah.  
 C: And how are you moving?  
 J: I'm walking.  
 C: You're walking. Just like Nathalie? Right? She's walking.  
 J: It's like walking through a garden with all different colours."  
 (Transcription, Vidéo Janet et Nathalie, p. 8 et 9)*

Elle se rapproche d'une zone bleue et annonce qu'elle entend le bruit d'une cascade d'eau et le chant des oiseaux. Sur ce, Nathalie imite le gazouillement d'un oiseau. Janet se déplace vers une zone orangée en passant par une zone brune. Là, c'est plus chaud et moins relaxant, annonce-t-elle. De fait c'est très excitant et bruyant puisqu'il y a là plein de monde et qu'on y entend une musique très forte. Elle quitte cette zone préférant une zone plus calme et se dirige d'un point à l'autre jusqu'à un endroit qu'elle qualifie de moins chaleureux parce qu'elle y rencontre plein d'étrangers; elle se sent alors bien seule et c'est

juste un peu frais là, dit-elle. Elle choisit alors de sortir du tableau en passant par une région orangée. Elle annonce joyeusement sa sortie d'une zone rose, dans le panneau central. "*Yes I'm back!*", déclare-t-elle. (Transcription, Vidéo Janet et Nathalie, p. 11)

#### 4. Troisième voyage: celui de Janet et Nathalie dans le tableau de Chagall.

Nous trouvons ce tableau facilement et j'explique alors à Janet et Nathalie que ce dernier voyage sera très spécial, juste pour elles, sans moi. Je les quitte et le technicien reste. Janet prend tout de suite le contrôle et questionne Nathalie. Comment allons-nous entrer? demande-t-elle. Nathalie annonce qu'elles doivent passer près des arbres. Voici un court extrait de leur conversation:

*J: "Ok. What are we going to do in there? I know what I'm going to do under the tree. I'm going to sit on the little chair.*

*N: I'm going to sit too.*

*J: Are you? On my lap? Yeah. And how...does it feel in there?*

*N: Hot.*

*J: It's hot in there and why is it hot?*

*N: Because the sun is up.*

*J: The sun is up so it's hot, yeah.*

*N: Yeah, and the window is open.*

*J: Ahum, and the window is open. It's shining into our garden?*

*N: Yeah." (Transcription, Vidéo Janet et Nathalie, p. 12)*

Nathalie semble épuisée et cherche à s'allonger contre sa mère. Janet fait bien ce qu'elle peut pour soutenir l'attention de sa fille: elle la questionne, elle lui suggère des options et lui lance des devinettes sur ses intentions. Elle parvient ainsi à lui faire remarquer différents éléments du tableau. Nathalie découvre alors la tour qu'elle appelle le château et propose d'y grimper mais Janet a vu l'ange et déclare qu'elle va questionner cet ange pour savoir ce qu'il fait là, si près du soleil. Pour un instant, Nathalie est séduite par cet ange aux ailes déployées. Il s'ensuit une discussion sur le soleil puisque Nathalie annonce qu'elle se rend directement au centre de celui-ci, dans la partie jaune, au grand étonnement de Janet. De là, elles se dirigent ensemble sous les arbres et aperçoivent le coq. Nathalie déclare que ce coq apporte des fleurs mais ne va nulle part! Elle remarque aussi que la dame est nue et qu'elle



dort dehors. Ensuite, Janet décide qu'il est temps de sortir de ce tableau puisque Nathalie est de moins en moins attentive. Elles quittent par le bas, côté droit.

##### 5. Le dessin et le récit du voyage de Janet et Nathalie dans le tableau de Chagall.

Nous nous retrouvons dans la petite salle de cours du début de notre rencontre. Je sors papier et craies pour qu'elles puissent dessiner si elles le désirent tout en me racontant leur dernière aventure dans le tableau de Chagall. Nathalie sourit; la perspective de dessiner lui fait grand plaisir. Je les presse de me raconter ce qu'elles ont fait et petit à petit elles le font en répondant à mes questions. Janet raconte en vérifiant auprès de Nathalie qui, de son côté, très vite s'est mise à dessiner. Cette dernière trace d'abord la tête et le corps de la dame allongée. Je persiste à questionner et Janet m'assiste soit en répondant à mes interrogations, ou en encourageant Nathalie à le faire. Bientôt, Nathalie demande à sa maman de l'aider à faire le dessin. Janet annonce qu'elle va dessiner le soleil puisqu'il est, dit-elle, ce qu'elle aime le plus de ce tableau. Nathalie lui indique où le tracer. (Figures 9, 10 & 11) Il s'ensuit une courte discussion sur l'ange près du soleil et une plus longue sur la tour. Janet rappelle à Nathalie qu'elle avait dit que la tour se prolonge hors de l'image. Voici ce qu'elles en disent:

*J: "But what did you say about this in the painting...because what did you say? It wasn't all in the painting. It went higher than that.*

*C: Oh really!*

*N: It went higher than that.*

*C: Oh very interesting!*

*N: Because right here it's...broken.*

*C: Oh really you think it continues...like a window type of thing.*

*J: Ahum. So did we go right to the top out of the painting? Did we just go to the top here? Or did we go right out of the painting? Right up to the top of the building?*

*N: No, we stayed right there, right here." (Nathalie montre sur la carte le haut de la tour.)*

*(Transcription, Vidéo Janet et Nathalie, p. 20)*

Nathalie et Janet continuent de me raconter leur périple tout en dessinant. Janet ajoute peu après à leur dessin, la tour mais là où Nathalie lui indique de la tracer. Nathalie aide sa maman à colorier cette tour et termine ensuite le coq qu'elle avait commencé plus tôt. Peu

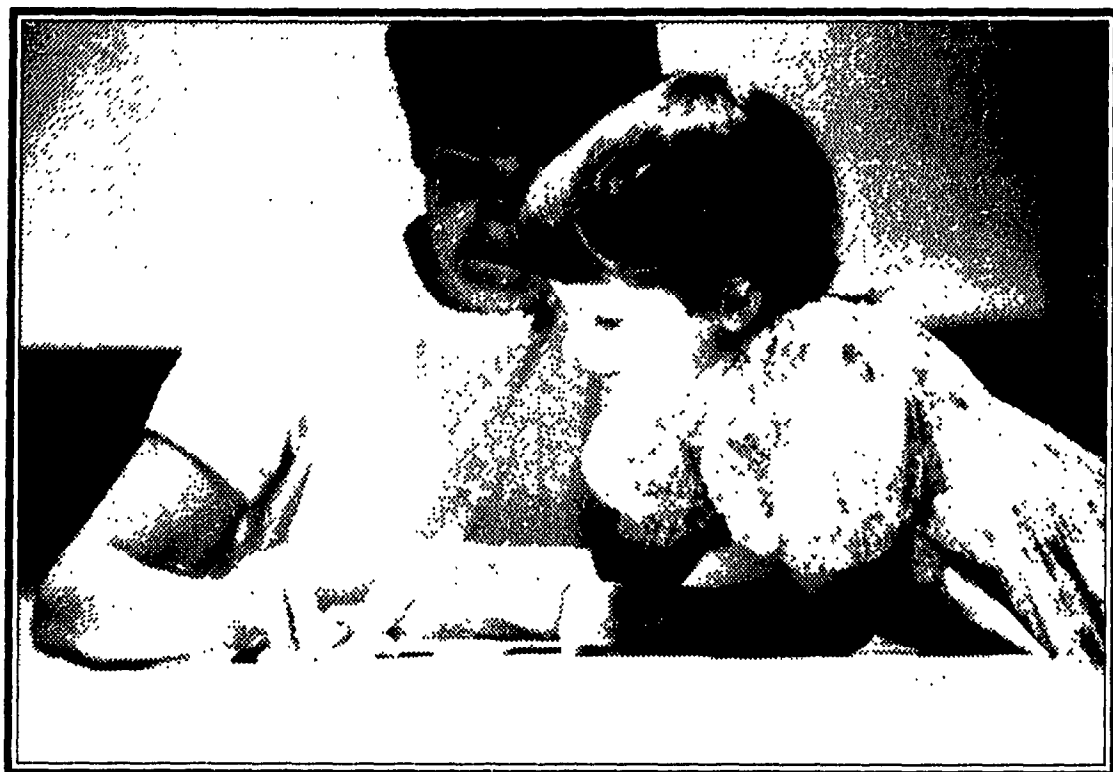


Fig. 9 & 10 Le récit et le dessin du dernier "voyage" à deux.

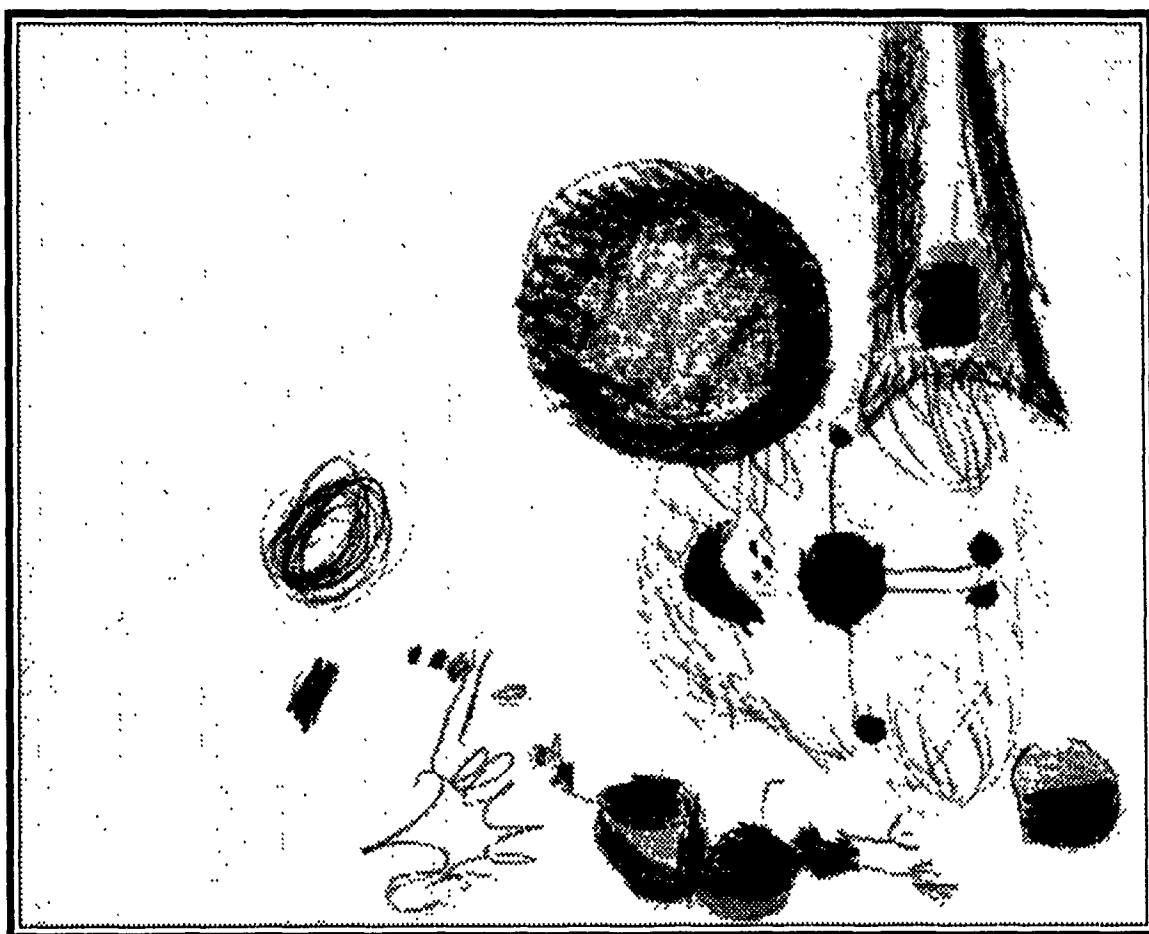


Fig. 11 Le dessin de Janet et Nathalie: "voyage" dans le tableau de Chagall.

après, toutes deux déclarent ce dessin terminé et, pour ma part, j'annonce la fin de l'activité. Je les remercie de leur participation et je leur remets les cartes postales en souvenir de leurs voyages imaginaires au musée. Nathalie accepte gentiment de me donner leur dessin.

### **B. Observations:**

Nous constatons que cette fois aussi, le rôle de la mère est passé de l'observation à une participation active. Janet a manifesté un certain plaisir à observer les réactions de sa fille et aussi à contempler les oeuvres discutées. De fait, Janet a demandé à voir d'autres oeuvres une fois l'activité complétée en galerie, et une fois encore le dessin et la narration de leur dernier voyage terminés. Il nous a semblé que sa curiosité avait été avivée, en particulier en ce qui a trait à l'art abstrait. De fait, Janet a aperçu au passage le tableau de l'artiste américain Barnett Newman, Voix de feu, tableau abstrait qui a soulevé un tollé de protestations dans les médias, en 1990, lors de son acquisition par le MBAC. Elle nous a alors demandé quelques explications à son sujet, que nous lui avons rapidement fournies.

Sans doute, ce qui surprend le plus le chercheur dans le déroulement de cette activité c'est l'effort déployé par Janet lors de son voyage dans le tableau de Riopelle. Il s'agit là d'un tableau tout à fait abstrait qui posait un défi intéressant à Janet. Elle a multiplié les associations entre la couleur et les sensations. Elle a inventé, imaginé des ambiances, des sons. En outre, elle a exploré ce triptyque de Riopelle d'un bout à l'autre en élaborant un parcours très imagé. Janet répondait alors aux questions en s'adressant à la fois à l'éducatrice et à sa fille. Elle observait du coin de l'oeil sa petite fille qui le lui rendait bien par son attention soutenue ponctuée de petits commentaires amusants.

Nathalie, pour sa part, pénétrait dans l'une ou l'autre couleur, lors de son voyage dans le tableau de Gagnon, sans inclure sa mère sauf lorsque l'éducatrice le lui a suggéré

par une question. De plus, Nathalie associe alors couleurs et sensations mais invente peu. Nous constatons en effet, que de pénétrer dans l'orangé ou le blanc suffit à Nathalie sans avoir recours à des inventions ou même à des évocations comme celles utilisées par sa mère. Ainsi, alors que pour cet adulte, le vert rappelle la forêt, le bleu, une cascade d'eau, et une zone très colorée rappelle le bruit et le brouhaha d'une foule, pour l'enfant l'orangé reste l'orangé, le blanc reste le blanc, un point c'est tout. Voilà, il nous semble, une différence significative dans leur façon respective d'appréhender les oeuvres abstraites.

L'auteure était étonnée par cette remarque de Nathalie sur le fait que l'image de Chagall se prolonge hors du cadre. Voilà, il nous semble, une observation surprenante pour une si jeune enfant. De fait, elle a saisi sans toutefois avoir les mots pour le dire, cette notion de découpage ou de "cropping" qui caractérise les oeuvres modernes. Il va sans dire que cette anecdote témoigne des habiletés d'observation que l'on peut découvrir même chez les tout-petits.

Voici maintenant un court échange qui nous a fait un peu sourire parce qu'il révèle un adulte en quête d'une réponse auprès d'une enfant sur un aspect d'un tableau qui lui semble un brin farfelu. Nous constatons alors, dans ce qui suit, que ce qui est un problème pour l'adulte, ne l'est pas nécessairement pour l'enfant... Il est vrai que la fantaisie n'est pas subordonnée à la logique. Il s'agit d'un échange concernant le coq dans le tableau de Chagall.

*J: "...Why do you think that person who painted that painting put a rooster in?*

*N: Because! (inaudible)*

*J: Hey? If you were painting a picture like that with the sun and a girl, would you put a rooster in there?*

*N: Yes!" (Transcription, Vidéo Janet et Nathalie, p. 15)*

Enfin, nous aimerions compléter nos observations par cette dernière concernant une stratégie employée par Janet pour capter l'attention de sa fille. Elle utilise alors une sorte de jeu de devinettes du genre "Devine ce que moi je vais faire maintenant". C'est d'ailleurs, nous l'avons constaté, des plus efficaces lorsque l'enfant se désintéresse de l'oeuvre discutée lors du dernier voyage dans le tableau de Chagall.

## Comportements des enfants et des adultes durant la découverte des oeuvres d'art.

Afin de présenter au lecteur une image globale des divers comportements observés lors de l'exploration des oeuvres en galerie ainsi que durant le récit du dernier "voyage" à deux, nous en ferons ici l'analyse en examinant d'abord ceux adoptés par les enfants, et ensuite, ceux adoptés par les parents. En outre, dans ce qui suit, nos commentaires portent non pas sur les particularités individuelles mais sur l'ensemble des comportements soit enfantins ou adultes.

### 1. La réponse esthétique de l'enfant.

L'enfant *contemple* d'abord le tableau avant de nommer son point d'entrée, puis parfois elle hésite un instant avant de se prononcer. Ce moment d'hésitation est celui pendant lequel l'enfant *s'oriente*. Il se caractérise par des onomatopées, des énoncés interrompus par une pause. En voici un exemple:

Currie: " *Where are you going in?*

Nathalie: *This one... That one.*" (Elle pointe en direction du tableau.)

(Transcription, Vidéo Janet et Nathalie, p. 4)

L'enfant *identifie* alors son point d'entrée en le montrant du doigt et en le nommant. L'enfant poursuit son exploration du tableau de cette manière, surtout en identifiant, jusqu'à sa sortie. Quelquefois il lui arrive de *constater* mais le plus souvent elle *nomme*, elle *identifie*. Cette exploration est supportée et encouragée par les questions et les réactions de l'éducatrice pour le premier voyage, et par le parent lors du voyage à deux. De plus, l'enfant *confirme* très fréquemment ses points d'arrêt et toutes ses réponses. Cela, elle le fait surtout à la demande de l'éducatrice qui très souvent vérifie ce que dit et explique l'enfant. Les affirmations de l'enfant sont aussi souvent verbales que non verbales. En effet, l'enfant signale souvent son accord ou son désaccord par un signe de tête. L'enfant quelquefois manifeste ouvertement son plaisir et sa surprise devant les oeuvres d'art.

Parfois, lorsqu'on demande à l'enfant comment elle se sent dans le tableau, l'enfant *associe* alors le plus souvent la couleur ou autres éléments du tableau à des sensations chaudes ou froides, ou à des sensations de bien-être. Toutefois, selon nos observations, ces enfants ont moins associé que les adultes qui les accompagnaient. De plus, leurs réponses associatives sont assez souvent influencées, il nous semble, par la formulation même des questions de l'éducatrice ou du parent. Prenons cet exemple:

Currie: *"How does it feel in the blue? Is it comfortable? Is it warm? Is it cold?"*

Tina: *"It's warm in the blue. It's cold in the green."* (Transcription, Vidéo Helen et Tina, p. 5)

Par contre, une enfant *a inventé* des éléments un peu farfelus du genre de ce qui suit:

Helen: *"Now that you are in there what do you see?"*

Tina: *"Twenty tigers and twenty lions."* (Transcription, Vidéo Helen et Tina, p.17)

Nous avons choisi d'identifier ces énoncés *d'inventions* parce qu'ils n'ont rien à voir avec l'oeuvre contemplée alors que les associations ou analogies ajoutent du "sens" à un ou plusieurs de ses éléments, en particulier, la couleur. Bien sûr l'enfant réagit tout au long de l'activité selon un mode plutôt imaginaire puisque l'approche ludique même de l'exercice, c'est-à-dire l'élaboration de voyages fictifs, l'incite à le faire. Donc, elle *invente* des éléments tels que des sons et *s' imagine* aussi dans le tableau. Toutefois, elle *compare et se rappelle* peu alors qu'elle *explique* assez souvent sa démarche. Par contre, ces opérations chez l'enfant, lorsqu'elles se manifestent, sont toutes simples. Voici par exemple une comparaison:

Helen: *"So how do you feel in this place?"* (Tableau de Mondrian)

Tina: *"It's warm."*

Helen: *"Yeah, yeah. OK."*

Tina: *"It's like that one."* (Elle montre une des cartes postales.)

(Transcription, Vidéo Helen et Tina, p. 18)

Enfin, nous n'avons relevé aucun énoncé décrivant la saisie d'un concept ou d'un principe, et aussi aucun énoncé se rapportant à l'interprétation ou à l'évaluation d'une oeuvre. Cependant, ce qui sans doute s'y rapproche le plus seraient les quelques fois où les

enfants *ont indiqué une préférence*, ce qu'elles n'ont pas toujours fait spontanément, mais parfois à la demande des adultes, tel qu'en atteste l'exemple suivant:

Helen: "...*Did you like this place?* (Tableau de Mondrian)

Tina: *Yeah.*

Helen: *Did you like it as much as this one?*

Tina: *No.*

Helen: *This is your favourite place?*

Tina: *This was a nice place.* " (Transcription, Vidéo Helen et Tina, p. 18)

## **2. Les rapports de l'enfant avec le parent.**

Dans sa relation avec l'autre, en particulier le parent, l'enfant *communique* très fréquemment par des gestes, des sourires et des rapprochements physiques, son besoin de garder un contact avec lui et de sentir son attention. D'autre part, lorsque le centre d'intérêt se déplace vers l'adulte, l'enfant *se comporte quelquefois d'une manière égocentrique*, manifestant son impatience et son déplaisir. Toutefois, bien que la durée de son attention soit plus courte, tous les enfants *ont observé* leur parent et *ont contemplé* l'oeuvre que ce dernier avait sélectionnée (Figures 12 & 13). Enfin, l'enfant se laisse volontiers diriger soit par le parent soit par l'éducatrice et ne tente jamais *d'aider* ou d'assister. Néanmoins, l'enfant parfois *collabore et se rappelle* avec le parent, notamment lors du récit et du dessin du dernier "voyage" à deux.

## **3. La réponse esthétique de l'adulte.**

La mère, tout comme l'enfant, commence l'exploration de son tableau par un instant de contemplation suivi quelquefois d'une courte hésitation alors qu'elle semble chercher ses mots, elle *s'oriente* alors dans l'oeuvre. En voici un exemple:

Currie: «*OK maman c'est à ton tour. Où est-ce que tu rentres?*

Anna: *Où est-ce que je rentre?*

Currie: *Oui, tu entres où toi?*

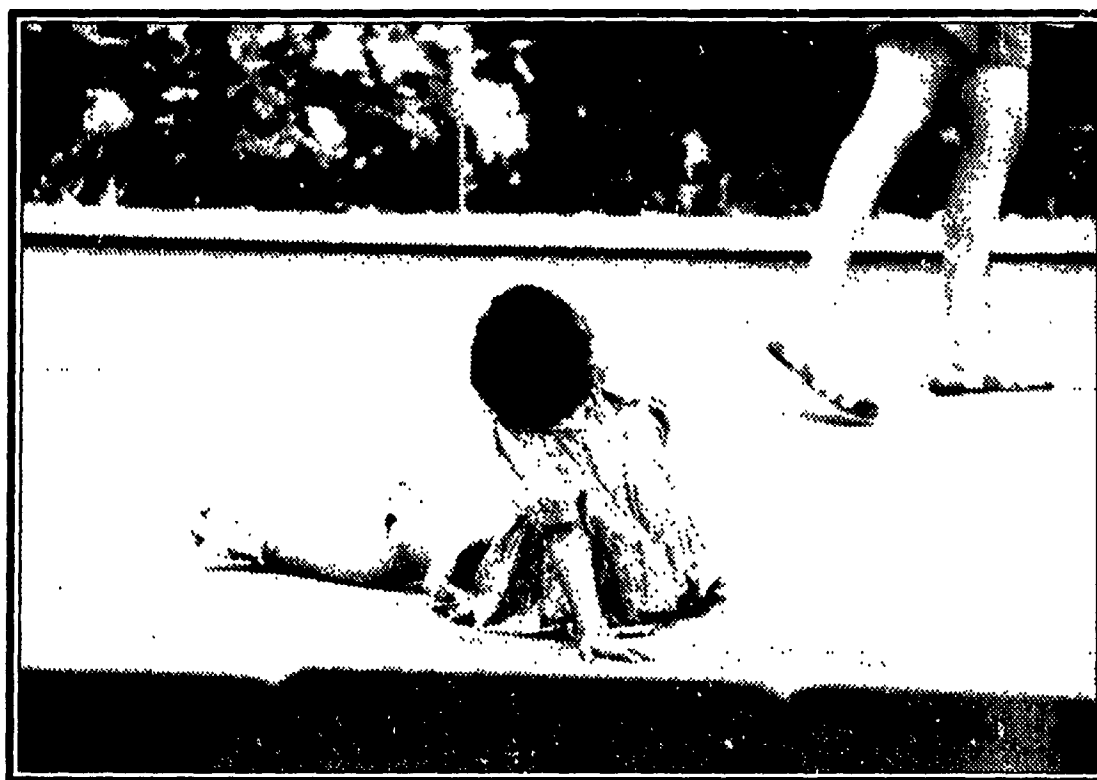
Anna: *Ah bon...dans la tour.»* (Tableau de Chagall)

(Transcription, Vidéo Anna et Sarah, p. 7)





Fig. 12 & 13 Lorsque le parent "voyage" l'enfant l'observe et contemple l'oeuvre d'art.



Tout comme l'enfant, l'adulte *identifie* son point d'entrée en le nommant et en le montrant du doigt. Il en va de même du reste de son exploration qui se caractérise par les opérations suivantes: *contempler, s'orienter, identifier et confirmer ses choix*, cette dernière opération à la demande de l'éducatrice. L'adulte aussi s'est prêté volontiers à cette approche imaginative dans laquelle le thème de notre activité l'a entraîné. Ainsi, l'adulte *imagine* son parcours dans l'oeuvre, *invente* des sons, des sensations et parfois même des odeurs et bien sûr, *s'imaginer* dans l'oeuvre. En particulier, nous avons observé que ces parents *ont beaucoup inventé* lors de l'exploration du tableau qu'elles avaient choisi, afin de capter et de soutenir l'attention de leur enfant. De plus, ces adultes ont associé plus que les enfants sans doute grâce à leur expérience plus grande et plus riche. Ainsi, nous avons noté que les adultes créent souvent des liens très imagés entre certains éléments de l'oeuvre, en particulier la couleur et des éléments de la nature tels que le bleu pour l'eau, le vert pour la forêt et le blanc pour la neige. Certaines évocations comportaient aussi des *éléments de souvenir et des manifestations émotives*. En voici un exemple:

Janet: *"It's I don't know...It's not as friendly in there.*

Currie: *Mommy says it's not as friendly in there.*

Janet: *There's a lot of strangers, and I'm walking along, and there's a lot of strangers.*

Currie: *Well?*

Janet: *It's cool not cold, just nice and cool."* (Transcription, Vidéo Janet et Nathalie, p.10)

Il est à noter que les images les plus vives et les plus variées ont été inspirées par des tableaux abstraits. Toutefois, le tableau figuratif de Chagall a été à deux reprises l'inspiration d'histoires inventées par les parents.

Les parents nous *ont communiqué* leur plaisir à explorer les tableaux comme nous l'avons fait. Est-ce seulement une impression ou ont-elles vraiment pris plaisir à ces explorations? En outre, les parents ont *souvent expliqué*, mais par contre elles ont *peu constaté, peu indiqué de préférences, et pas du tout évalué*. Le mode privilégié a vraiment été pour elles aussi, l'imagination.

Lors du voyage à deux dans le troisième tableau, les parents ont joué le rôle de l'éducatrice reprenant le même questionnement et la même approche. Elles *dirigeaient* alors les enfants. Ce comportement atteste qu'elles avaient alors "appris" l'approche employée par l'éducatrice. Néanmoins, nous avons noté que lorsque cette dernière exploration se déroulait dans un tableau très abstrait, alors que le parent dirigeait l'activité, c'est l'enfant qui menait l'exploration de l'oeuvre. En effet, c'est l'enfant qui indiquait les différents arrêts dans le parcours et déterminait les particularités de ce voyage, en somme, c'est elle qui imaginait une bonne part de cette exploration. Ce jeu de rôle semblait autant faire l'affaire de l'adulte que celui de l'enfant. Ceci a été particulièrement le cas pour Tina et Helen lors de l'exploration du tableau de Mondrian.

#### **4. Les rapports du parent avec l'enfant.**

Lorsque l'enfant imagine son voyage dans le premier tableau, dans tous les cas, nous avons noté que le parent se tient à l'écart, *contemple* l'oeuvre discutée et surtout, *observe* ce que fait son enfant. Ce fait soulève certaines questions qui, nous l'espérons, trouveront réponses au chapitre de l'analyse des entretiens avec les parents. Notamment, à quoi pense le parent lorsqu'il observe ainsi l'enfant? - Qu'est-ce qui l'intrigue ou l'étonne? - Que découvre-t-il de l'oeuvre alors explorée par l'enfant?

Certaines mères en voyageant dans le tableau qu'elles avaient choisi, ont automatiquement inclus l'enfant. Ces mères parlaient alors surtout à leur enfant et mettaient tout en oeuvre pour capter et soutenir l'attention de cette dernière. Cette observation soulève la question suivante: qu'est-ce qui les motive à agir ainsi?

En outre, le parent dans ses rapports avec l'enfant *communique* très fréquemment son intérêt par des sourires, des gestes et des mots d'encouragement. Lors du voyage à deux (Figures 14 et 15) dans le dernier tableau, nous avons observé des moments

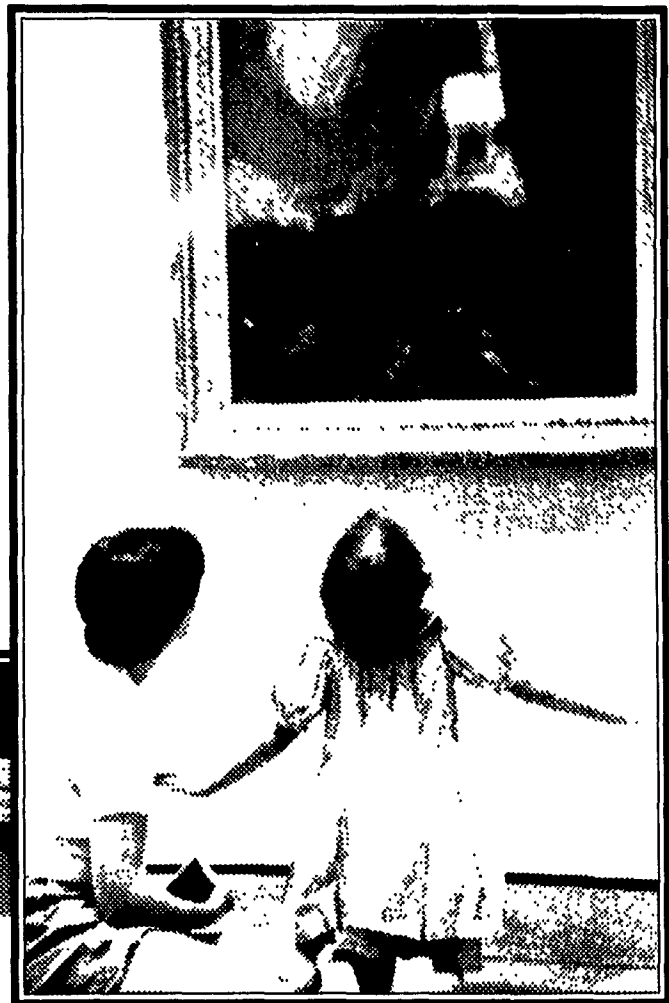
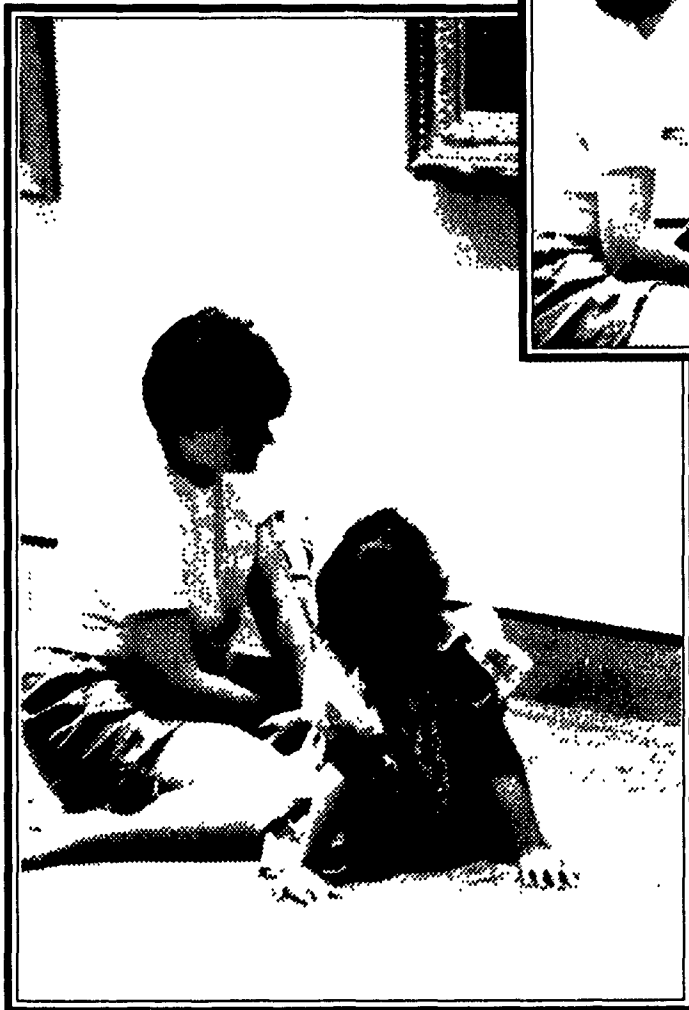


Fig. 14 & 15 Le "voyage" à deux.

d'intimité et de partage qui semblaient combler autant l'enfant que le parent. De plus, lors du récit et du dernier "voyage" à deux, soit verbal ou par le dessin, nous avons été témoin d'une certaine complicité entre l'enfant et le parent. Ainsi, la parole de l'un, surtout celle du parent, est alors supportée et complétée par les gestes de l'autre, le plus souvent ceux de l'enfant. L'adulte *collabore* alors avec l'enfant et surtout elle *se rappelle* les détails du "voyage" à deux. Enfin, le parent *assiste* et *aide* l'enfant quelques fois, par exemple en soulevant l'enfant pour qu'elle puisse mieux voir l'oeuvre. Le parent assiste quelques fois aussi l'éducatrice en incitant l'enfant à répondre aux questions ou en éclaircissant parfois pour elle les paroles de l'enfant.

Nous représentons ici au lecteur le tableau qui illustre notre modèle (voir Tableau 4), introduit au chapitre précédent. Nous l'avons ici complété afin d'indiquer le détail des comportements adultes et enfantins lors de la découverte partagée des oeuvres en galerie et durant le récit du dernier "voyage" à deux. Bien sûr, ce tableau présente les résultats d'une situation bien spécifique auprès d'un très petit nombre de sujets. Il ne peut donc être considéré comme un modèle fixe, mais plutôt comme le baromètre d'une situation unique avec, nous l'espérons, la possibilité de servir de point de départ à l'analyse de d'autres situations semblables.

Tableau 4 Modèle Currie: la réponse esthétique en présence de l'autre.

| Espaces        | Actions                             | Adulte | Enfant |
|----------------|-------------------------------------|--------|--------|
| • onirique     | • contempler                        | ✱      | ✱      |
|                | • s'orienter                        | +      | +      |
|                | • manifester une émotion            | +      | ✕      |
|                | • préférer                          | ✕      | +      |
|                | • se rappeler                       | ✱      | ✕      |
|                | • constater                         | ✕      | +      |
| • ludique      | • inventer                          | ✱      | ✱      |
|                | • modifier                          | ()     | ✕      |
| • métaphorique | • identifier                        | ✱      | ✱      |
|                | • associer                          | +      | ✕      |
|                | • comparer                          | ✕      | ✕      |
|                | • expliquer                         | ✱      | ✱      |
|                | • confirmer                         | ✱      | ✱      |
|                | • saisir                            | ()     | ()     |
|                | • interpréter                       | ()     | ()     |
| • conceptuel   | • évaluer                           | ()     | ()     |
| • pragmatique  | • ramener à soi                     | ()     | +      |
|                | • observer l'autre                  | ✱      | +      |
|                | • diriger l'autre                   | ✱      | ✕      |
|                | • aider l'autre                     | +      | ()     |
|                | • collaborer                        | +      | +      |
|                | • communiquer une émotion à l'autre | ✱      | ✱      |

✱ très fréquent                      ✕ parfois

✱ fréquent                              () jamais

✱ moins fréquent

## **CHAPITRE V**

### **RÉSULTATS DES ENTRETIENS**

Dans le chapitre qui s'entame ici nous présentons les résultats des entretiens que nous avons menés auprès des parents participants entre dix et vingt jours après les activités au MBAC. Nous avons enregistré ces conversations sur magnétophone, et nous les avons transcrites et dactylographiées intégralement pour en faire l'analyse. Dans ce qui suit, nous détaillons les divers aspects de ces propos tenus par les parents, selon une série de sous-questions répondant à la question centrale de notre recherche. Nous vous avons présenté cette série de questions plus tôt au troisième chapitre, toutefois, les revoici:

#### **1. - Selon le parent, comment a réagi l'enfant?**

a) Qu'est-ce qui caractérise les réactions de l'enfant selon ce point de vue?

#### **2. - Comment a réagi l'adulte?**

a) sa motivation

b) à l'approche utilisée

c) aux comportements de l'enfant

d) aux oeuvres d'art

#### **3. - Quelles sont, d'après le parent, les différences entre les réactions de son enfant et les siennes?**

#### **4. - Comment l'enfant a aidé l'adulte à "voir" les oeuvres abstraites?**

Le lecteur prendra ici connaissance de la perception des parents sur les activités au musée, discutées au chapitre précédent. Vous verrez que leurs commentaires portent largement, d'une part, sur les réactions des enfants mais aussi, d'autre part, sur leurs impressions personnelles des oeuvres discutées en galerie. Les résultats de ces entretiens sont présentés dans l'ordre suivant: 1. Anna; 2. Helen; 3. Janet. Chacun de ces trois

segments correspond bien sûr à un entretien et comporte une courte introduction relatant la perception globale du chercheur sur le déroulement de l'entretien discuté. Cette entrée en matière est suivie d'une analyse détaillée des contenus selon la série de questions discutée ci-haut.

## **ANNA**

Cet entretien a eu lieu dix-huit jours après l'activité au MBAC décrite au chapitre précédent. Anna est venue me rencontrer au musée même et nous avions à notre disposition une petite salle équipée d'un magnétophone pour l'enregistrement de nos propos, et d'un magnétoscope pour revoir ensemble l'enregistrement vidéo de l'activité au musée. Cet entretien a été le plus long de tous, d'une durée de près d'une heure et demie. Tout au long de nos échanges, Anna parlait avec enthousiasme de l'expérience qu'elle avait vécue au musée avec sa fille. Lorsqu'un aspect discuté lui tenait particulièrement à coeur, son débit s'accélérait et son ton montait. C'est pourquoi il nous a semblé que le souvenir de cette expérience déclenchait chez Anna un flot d'émotions qu'elle exprimait librement. Parfois, nous avons constaté que les mots lui manquaient pour décrire avec justesse ses impressions. Sans doute que cette réaction atteste d'une difficulté à communiquer toutes les facettes de cette expérience.

### **1. - Comment a réagi la petite Sarah?**

Anna nous a beaucoup parlé de sa fille durant cet entretien et cela en partie à notre demande. D'abord elle nous a relaté le retour à la maison. Sarah, dès son arrivée, a caché le dessin qu'elle et sa maman avaient réalisé ensemble. D'après Anna, Sarah perçoit ce dessin comme étant véritablement le sien même si maman l'a un peu aidé. Quant aux cartes postales, Sarah les a rangées dans une petite boîte spéciale dans laquelle elle garde des



effets auxquels elle tient. Les jours ont passé sans que Sarah mentionne cette visite au musée. Ce n'est qu'à la demande d'Anna que Sarah en a reparlé.

*Anna: «Je lui ai dit: 'Est-ce que tu te souviens de ce qu'on a fait?' Elle a dit: 'Ah oui, on est allées dans une salle; on a bu du jus.' Et puis j'ai dit: 'On a fait des voyages. On est allées à la ferme.' Et j'ai dit: 'Ensuite qu'est-ce qu'on a fait.' Et puis elle a dit: 'Maman on est allées chercher des tableaux.' J'ai demandé: 'Est-ce que tu as aimé les tableaux?' Elle a dit oui, et puis heu...Si je me souviens comment elle a dit ça...ensuite elle me demande: 'Maman pourquoi t'as choisi celle-là?' - Pourquoi tu l'aimes pas? Elle a dit: ' Non, j'aime pas ça le tableau que tu as choisi.'...Et j'ai dit: 'Toi pourquoi tu as choisi les tiens?' Elle m'a dit: 'Moi j'aime ça c'est vraiment cool.' » (Transcription, Deuxième entretien avec Anna, p. 1)*

Anna a aussi beaucoup parlé des réactions de Sarah durant l'activité. D'abord, elle a regretté que l'activité se soit déroulée en français puisque sa fille, bien qu'elle soit bilingue, s'exprime plus facilement en anglais. Toutefois, c'est Anna qui avait demandé que l'on parle français, et Sarah nous a semblé bien comprendre tout ce qui se disait. Par contre, elle a été agréablement surprise du fait que la caméra a très peu incommodé sa fille. Elle a attribué cela au fait que Sarah s'est vraiment intéressée au jeu. D'ailleurs elle a noté que la dimension ludique de l'activité en a garanti le succès. De fait, selon Anna, Sarah a vraiment apprécié le fait que l'éducatrice se soit montrée prête à jouer avec elle. De plus, Sarah a beaucoup aimé la course au trésor dans les galeries qu'a été le repérage des tableaux sélectionnés.

*«Ça c'est l'affaire qu'elle a vraiment aimée, c'est aller, de retourner à l'ouvrage de N. (soeur d'Anna), elle appelle ça l'ouvrage de N. le travail de N...parce qu'elle veut rechercher des tableaux. Ça elle aime ça, aller chercher les tableaux.» (Transcription, Deuxième entretien avec Anna, p. 3)*

Néanmoins, les jeux imaginaires, c'est-à-dire, les voyages sur tapis volant ainsi que les explorations dans les tableaux ont été moins surprenants pour Sarah parce qu'elle fait souvent, d'elle-même, des jeux imaginaires. Anna attribue cela surtout au fait que Sarah est enfant unique. Elle nous explique:

*«Les voyages là...le problème c'est que Sarah a beaucoup d'imagination. Elle fait souvent des voyages imaginaires et puis des amis imaginaires et tout ça. Ça elle fait ça. Alors pour ça...Tu sais comme quand je lui ai demandé si elle avait aimé faire des voyages, elle m'a dit qu'elle veut faire des vrais voyages.»* (Transcription, Deuxième entretien avec Anna, p. 3 et 4)

En outre, Anna a noté que Sarah a fait sienne cette expérience au musée en signifiant clairement ses préférences et ses idées comme étant bien distinctes de celles de maman. En somme, Sarah a apparu à Anna, dans cette situation, comme étant déjà très autonome et indépendante malgré son jeune âge.

a) - Qu'est-ce qui caractérise les réactions de Sarah?

En plus de nous relater que Sarah possédait déjà une habitude des jeux imaginaires, Anna a spécifié que ces jeux, à la maison, se font en privé. Si Anna surprend Sarah en plein jeu de faire semblant à la maison, Sarah s'arrête et attend pour recommencer d'être de nouveau seule. Ainsi, Anna a relié la participation active de Sarah aux jeux de faire semblant au musée au fait que l'éducatrice l'encourageait à le faire.

Anna a été fort impressionnée par les capacités imaginaires de sa fille. En effet, elle a reconnu que Sarah pouvait faire certaines choses que seule peut se permettre un enfant, grâce à son imagination. En effet, par cette merveilleuse faculté, Sarah a pu accomplir les activités suivantes lors de son exploration des tableaux. Par exemple, dans le Mondrian:

A: *«Mais tu sais, mais un enfant probablement ça peut penser que ça peut sauter par-dessus les lignes, mais un adulte aussitôt qu'on a une ligne ou un mur, on saute pas, on est pris!*

C: *Ah oui, oui, oui, toi tu vois ça comme ça. T'aurais suivi les lignes.*

A: *Oui!*

C: *Oui, oui, c'est vrai ce que tu dis parce qu'elle, elle dépassait les lignes. Elle passait par-dessus.*

A: *Oui! Alors c'est pour ça quand que... qu'elle faisait son tableau je me disais: - Oui ça prend un enfant, ça prend un enfant. Un adulte, on ferait jamais ça. Mais Sarah, il n'y a pas de restrictions, il n'y a pas de lois. Elle peut passer où elle veut.»* (Transcription, Deuxième entretien avec Anna, p. 22)

Elle a pu aussi, dans le tableau de Brooker, s'imaginer partir avec un des éléments du tableau, la boule bleue dans le coin supérieur gauche. De plus, elle a imaginé avoir des sacs pour ramasser, ce qu'elle a identifié comme étant de l'or dans une zone du tableau près de la boule bleue. Voilà ce qu'en dit Anna:

*«Oui, puis en prendre possession parce qu'elle a dit: " We'll take it home." Mais oui mais... "Sarah ! It's in the painting." Elle a dit: "No, no, it's mine. It's my blue ball." Le fait que quelqu'un prend du tableau ça m'a vraiment surprise! Et puis l'or! L'or, j'ai trouvé ça drôle. Je sais pas si j'ai mentionné l'or.»* (Transcription, Deuxième entretien avec Anna, p. 35)

Sarah a démontré qu'elle avait bel et bien ses goûts et ses idées. D'ailleurs, cela s'est clairement précisé dès qu'elle a eu à choisir parmi les six cartes postales. Qu'on en juge dans cet extrait alors qu'Anna revoit par la vidéo, cette étape de l'activité:

C: *«OK, tu vois...une, deux... C'est la troisième (le Mondrian) et puis tu vois je mets ça devant elle.*

A: *Ses yeux sont encore dessus! Regarde!*

C: *Bien oui! Elle l'a vu tout de suite!*

A: *Elle l'a vu tout de suite; elle l'a choisi tout de suite.*

C: *Regarde elle avait déjà choisi!*

A: *OUI!»* (Transcription, Deuxième entretien avec Anna, p. 28 et 29)

Anna nous a dit qu'elle a noté que sa fille a choisi des tableaux dans lesquels la ligne joue un rôle prépondérant. Elle en a déduit que sa fille est attirée par des oeuvres linéaires. En outre, Anna a constaté que non seulement sa fille ne partage pas ses goûts en ce qui a trait à l'art, mais elle ne voit pas les choses comme elle. Elle nous a expliqué qu'elle se sentait corrigée par sa fille lors de leur voyage à deux. Ainsi, lorsqu'elle proposait une manière de procéder, sa fille la contredisait ou la reprenait. Anna s'explique ce comportement par un écart de maturité. De plus, selon elle, Sarah ne perçoit pas les qualités expressives des oeuvres, alors que pour elle, c'est primordial; il faut qu'une oeuvre la fasse vibrer. Elle croit que c'est sans doute ce qui explique que Sarah n'a pas tellement réagi au tableau de Chagall. Anna a eu un peu de difficulté à exprimer cette idée.

*«Je pense c'est que, peut-être que son caractère est pas tellement développé, tu vois, elle est encore jeune, parce qu'elle connaît pas l'affect...non, elle connaît de l'affection, ah bon, elle connaît l'amour mais*

*elle connaît pas quand même assez, heu...»* (Transcription, Deuxième entretien avec Anna, p. 18)

## **2. - Comment a réagi Anna?**

### **a) Motivation.**

Contrairement à d'autres parents, nous le verrons plus loin, Anna n'a pas clairement énoncé les motifs qui ont gouverné sa participation active à notre recherche. Néanmoins, son enthousiasme en général, et surtout la proportion élevée de ses commentaires portant sur les réactions de sa fille, nous permettent de croire que sa motivation principale a été sa petite Sarah. De plus, Anna nous avait nettement signifié, lors de notre premier entretien, son intérêt pour les beaux-arts.

### **b) Comment a réagi Anna à l'approche utilisée?**

Anna nous a très peu parlé de l'approche utilisée durant l'activité au musée. Elle a toutefois reconnu que notre questionnement avait facilité la découverte des œuvres et que la dimension ludique de notre approche avait motivé Sarah.

### **c) Comment a réagi Anna aux comportements de Sarah?**

Anna a manifesté beaucoup d'étonnement aux comportements de Sarah et ce, tant durant l'activité au musée qu'après, au retour à la maison. D'abord, Anna s'est dite consternée par le silence de Sarah, une fois à la maison, sur ce qui s'était passé au musée. Elle a attribué ce silence à deux choses: Sarah a des goûts tellement différents des siens que cela lui a enlevé l'envie d'en parler, ou bien, pour Sarah toute cette activité axée sur des jeux imaginaires n'avait rien de très nouveau à signaler.

De plus, le commentaire de Sarah, cité plus tôt, sur leurs choix respectifs d'œuvres d'art a beaucoup touché Anna puisqu'elle en a longuement discuté. Plus précisément, lorsque Sarah lui a annoncé que ses choix à elle sont "cool", alors que celui de maman ne l'est pas, ou plutôt, ne lui plaît pas. Ainsi, Anna était un peu vexée du fait

que sa fille lui a semblé indifférente à son choix du tableau de Chagall. Voici ce qu'elle en dit:

*«Mais pour moi l'affaire que j'ai trouvée drôle, c'est que mon tableau à moi, le tableau, je veux dire, que j'ai choisi, je pensais que Sarah aurait été plus excitée ou plus prête à... Je veux dire de... Oui, de participer avec moi, oui, parce que même elle, ce que je veux dire, quand qu'elle est allée dans son tableau, oui, mais le fuit qu'elle voulait pas comme quand je disais que je voyais Sarah dans le.... Elle l'a même pas mentionné. Je pensais peut-être qu'elle l'aurait mentionné le... Tu sais ce que je veux dire...»* (Transcription, Deuxième entretien avec Anna, p. 8)

Elle a maintenu cette attitude jusqu'à ce qu'elle se rappelle, en le revoyant par la vidéo, que Sarah avait dessiné, avec elle, le grand soleil dans ce tableau. Elle a alors dit:

*«Oui, on se console un peu et puis je pensais qu'elle prêtait pas vraiment attention quand que moi je faisais mon voyage, mais le fait qu'elle voulait faire le soleil c'est qu'elle prêtait quand même attention.»* (Transcription, Deuxième entretien avec Anna, p. 37)

Ce qui a beaucoup étonné Anna parmi les réactions de sa petite fille, c'est lorsque cette dernière a déterminé ses choix de tableaux au début de l'activité. En effet, c'est sans hésitation que Sarah a arrêté ses choix sur la reproduction du Mondrian et sur celle du Brooker. Anna a donc constaté ceci:

*«Oui, mais l'affaire oui on fait des choses ensemble mais c'est l'affaire, c'est que finalement je réalise que même si elle a cinq ans, elle a déjà ses goûts. Elle aime sa musique, elle aime son art, elle aime...»* (Transcription, Deuxième entretien avec Anna, p. 12)

Ensuite, ce qui revient à plusieurs reprises dans le propos d'Anna, c'est sa grande surprise concernant les choix de Sarah parmi la sélection des tableaux, en particulier son choix du Mondrian.

*«Ça m'a tellement étonnée, je veux dire... C'est de valeur qu'on voit pas mon visage quand elle a choisi, tu sais je me suis d.: "Je vais regarder quoi des lignes!" Ça m'a tellement étonnée. J'étais surprise. J'aurais jamais pensé qu'elle aurait choisi celui-là!»* (Transcription, Deuxième entretien avec Anna, p. 28)

De plus, Anna s'est dite surprise du fait que sa fille ne tenait pas particulièrement à voyager avec maman dans le tableau de Brooker. En somme, l'indépendance et

l'autonomie de Sarah dans cette situation ont été pour Anna une révélation. Elle résume ici ses impressions:

*«J'ai découvert que Sarah avait déjà développé un goût à elle-même, comme elle est autonome heu...un goût pour l'art, sa propre personnalité qui reflète son goût dans l'art...J'ai trouvé qu'elle sentait, elle voulait être indépendante de moi. Totalement indépendante, qu'elle a séparé ses tableaux, ses voyages. C'étaient "ses" voyages.»* (Transcription, Deuxième entretien avec Anna, p. 38 et 39)

**d) Comment a réagi Anna aux oeuvres d'art?**

Anna a une fois de plus réitéré l'importance qu'elle accorde aux qualités expressives d'une oeuvre. Pour elle, l'art ne doit pas être un exercice intellectuel mais plutôt une expérience émouvante. C'est d'ailleurs pour cette raison qu'elle avait choisi le tableau de Chagall qu'elle nous a décrit comme étant maternel et chaleureux. Voici ce qu'elle en dit:

*«Oui, parce que je trouvais qu'il y avait toute une histoire là-dedans. C'était maternel avec l'ange et puis de l'espérance, de l'amour, tu sais je voyais... Ce soleil-là, de la chaleur, c'est vraiment une place tu sais ce que je veux dire, qui est vraiment affec...affectueuse. Tu regardes ça...»* (Transcription, Deuxième entretien avec Anna, p. 14)

Quant aux deux tableaux abstraits sélectionnés par Sarah, Anna les a bien regardés et nous en a aussi parlé avec émotion. Voilà comment elle décrit le tableau de Mondrian:

A: *«C'est visuel oui, mais l'affaire c'est que quand j'ai regardé ça, j'ai, comment on dit en français? "A maze."*

C: *Comme un labyrinthe.*

A: *C'est ça, un labyrinthe. C'est pour ça quand elle a choisi ça, la première chose que j'ai pensé c'est un labyrinthe. C'est que je veux dire, ça prendrait une éternité à sortir de...C'est même plus compliqué qu'un labyrinthe.*

C: *Ah oui?*

A: *Je veux dire si je veux entrer là-dedans, je pourrais jamais arriver à sortir. C'est pour ça que j'aurais jamais choisi ça, je veux dire c'est une trappe, je regardais ça, je me disais: 'My God Sarah, c'est une trappe. Tu vas jamais sortir de là!'*» (Transcription, Deuxième entretien avec Anna, p. 21)

Quant au tableau de Brooker, Anna nous a dit qu'elle s'est imaginée dans cette toile en train de monter, glisser et grimper avec sa petite fille. L'auteure a été intriguée par cette réaction.

En effet, elle nous avait expliqué, dès notre première rencontre, qu'elle se projette dans les tableaux qu'elle aime; elle s'imagine dans ces oeuvres-là qui ne sont habituellement jamais abstraites. Mais elle décrivait, en parlant du tableau de Brooker, sa projection dans une oeuvre abstraite.

### **3. - Quelles sont les différences, selon Anna, entre les réactions de Sarah et les siennes?**

D'abord, nous avons constaté que d'après Anna, elle et sa fille ne partagent pas du tout les mêmes goûts en ce qui a trait aux oeuvres peintes. Là-dessus, Anna est très catégorique:

*«Et bien on est totalement opposées, totalement, je veux dire le fait...c'est drôle que j'aime pas l'art abstrait et ma petite fille qui choisit de l'abstrait. On est totalement opposées alors c'est pour ça qu'on avait vraiment de la misère à faire notre trajet ensemble parce que je pense que Sarah a reconnu la différence. On est vraiment opposées (inaudible). Je sais pas si c'est l'âge, si ça va changer, mais on est totalement "opposites".»*  
(Transcription, Deuxième entretien avec Anna, p. 16)

De plus, tel que déjà mentionné, Anna attache beaucoup d'importance aux qualités expressives des oeuvres, enfin, à leur capacité de susciter des émotions. Ceci ne semble pas être le cas pour Sarah. Anna a également avoué que c'était pour elle plus difficile de s'imaginer dans un tableau abstrait que ce l'était pour sa petite fille. Voilà ce qu'elle nous explique ici en parlant de Sarah et des oeuvres abstraites:

*«C'était naturel. C'est drôle mais c'est que...et puis moi j'avais tellement de misère à me, je veux dire à me relier, à me rentrer, à pénétrer.»*  
(Transcription, Deuxième entretien avec Anna, p. 17)

Anna nous a également fait part de certaines différences en ce qui a trait à sa perception du tableau de Mondrian et celle de sa fille. Voici ce qu'elle nous en a dit:

*«Tu sais parce que c'est rigide, c'est froid heu ok, elle voit pas ça comme être froid...parce que c'est blanc...L'affaire j'aurais pensé qu'elle aurait vu ça froid, le blanc, la neige... Parce que le fait qu'elle a dit que c'est chaud...ça c'est l'affaire que j'ai pas comprise beaucoup.»* (Transcription, Deuxième entretien avec Anna, p. 31)

Enfin, tel que relaté plus tôt, Sarah se permettait, par l'imaginaire, de faire certaines choses telles que sauter les lignes dans le tableau de Mondrian et partir avec un élément du tableau de Brooker. Cela, pour Anna, ne peut être accompli que par un enfant.

#### 4. - Comment Sarah a aidé Anna à "voir" les œuvres abstraites?

Lorsque Sarah explorait le premier tableau qu'elle avait choisi, celui de Mondrian, Anna se tenait alors à l'écart, silencieuse, observant sa fille tout en contemplant le tableau. Lors de cet entretien, Anna nous a détaillé ce à quoi elle pensait alors que sa fille "voyageait". Tel que nous venons de le rapporter, elle a d'abord dit que sa fille percevait ce tableau comme étant chaud alors que pour elle, il est froid. Elle a continué de nous en parler...

*«Mais le fait qu'elle entend pas de son, que c'est tranquille, ça j'ai dit ok, au moins ça elle a vu ça. Ça a du bon sens. Parce que c'est vrai, il n'y a rien. C'est des lignes. C'est tranquille; il n'y a pas beaucoup de mouvement là-dedans... Et puis le fait qui m'a vraiment...que j'ai trouvé drôle... le carré bleu, elle a vu ça comme l'entrée, et puis ça moi aussi j'aurais vu ça comme l'entrée le fait que...» (Transcription, Deuxième entretien, p. 31)*

C'est donc avec étonnement que nous avons constaté qu'Anna avait elle-même soigneusement étudié, tout en observant sa fille, un tableau très abstrait qui de son aveu même, n'aurait pas retenu une minute de son attention si elle était venue seule au musée. Elle explique, dans ce qui suit, qu'elle s'est laissée prendre tout naturellement à explorer ce tableau en suivant les progrès de sa fille:

A: *« Tu sais parce que je pense à toi... C'est vrai parce que quand elle faisait ça ici ok là, là je voyais et le...(Mondrian) je voyais, moi je me voyais, les lignes... J'aurais été coincée mais Sarah continue, où tu sais...*

C: *Tu as joué le jeu avec elle?*

A: *J'ai joué le jeu avec elle mais je me suis ressentie coincée.*

C: *Mais je veux dire si tu étais venue au Musée toute seule sans ta fille...?*

A: *J'aurais jamais arrêté, non, non.*

C: *T'aurais pas regardé?*

A: *Non, non, j'aurais pas regardé...peut-être le Brooker, peut-être...*

C: *Peut-être?*



A: *Mais celle-là ici, son premier choix (Mondrian) jamais de la vie j'aurais arrêté, non.*

C: *Et puis là tu t'es laissé prendre?*

A: *OUI! Oui, oui, je me suis laissé prendre, je regardais son premier tableau, je me disais ok... et puis le fait que c'était silencieux j'ai dit oui, c'est vrai c'est silencieux. »* (Transcription, Deuxième entretien avec Anna, p. 40)

Anna nous a également expliqué que tout en se laissant prendre à contempler ces tableaux abstraits choisis par sa fille, elle a commencé à *saisir* certaines choses. En particulier, dans le cas du tableau de Brooker, en le revoyant par la vidéo, elle nous en a donné une *interprétation*. Ainsi, pour Anna cette toile représente la terre, le soleil et l'eau, et les espèces de tuyaux symbolisent les trajets de la vie.

En outre, Anna nous a clairement déclaré avoir acquis une appréciation pour l'art abstrait grâce à sa fille, et ce elle l'a fait spontanément, sans notre intervention.

*«Oui! C'est ça... C'est drôle qu'une petite fille de cinq ans m'a fait apprendre quelque chose, m'a fait développer, apprécier quelque chose que je pensais que j'aurais jamais apprécié mais... J'ai honte, j'ai vraiment honte!»* (Transcription, Deuxième entretien avec Anna, p. 41)

Anna se sentait alors embarrassée du fait qu'elle avait dit, lors de notre premier entretien, que pour elle l'art abstrait: *«NON, NON, NON!»* Et puis là, elle se voyait contrainte d'avouer qu'elle avait changé d'avis...

*«Oui, que même... je veux dire, j'étais rentrée dans le Brooker... mais le fait que j'ai toujours dit que je peux pas relier, ou sentir quelque chose pour de l'abstrait, mais le fait de voir Sarah faire ses voyages, que je m'ai vue rentrer dedans avec elle... C'est drôle, c'est un non-sens mon affaire... apprécier l'art abstrait.»* (Transcription, Deuxième entretien avec Anna, p. 39)

Ce que nous retenons de significatif, exprimé en sous-entendus dans ce dernier témoignage d'Anna, c'est le fait que ce tableau abstrait de Brooker a maintenant acquis une valeur sentimentale à ses yeux puisqu'il est devenu le souvenir d'une expérience partagée entre Anna la mère et Sarah sa fille.

Remarquez qu'Anna a très peu parlé de l'approche utilisée durant l'activité même si elle a reconnu que nos questions avaient facilité la découverte des oeuvres. En outre, c'est d'abord et surtout à sa fille qu'Anna accorde le mérite d'avoir éveillé en elle une appréciation pour l'art abstrait.

## HELEN

J'ai revu Helen exactement deux semaines après l'activité au musée. Afin de lui faciliter les choses, puisque Helen est aussi mère d'une petite fille de huit mois, je me suis rendue chez elle pour cet entretien. J'ai enregistré nos propos sur mon magnétophone portable. Cette rencontre a duré près d'une heure trente entrecoupée cependant de longs silences alors que nous regardions ensemble l'enregistrement vidéo. Helen a répondu posément à nos questions sans trop élaborer. Néanmoins, nous étions toutes deux un peu dérangées, durant cette entrevue, par la présence de son bébé. Malgré cela, le chercheur tient à présenter ici les résultats de cet échange qui offre un point de vue intéressant et bien différent de celui qui l'a précédé.

### 1. - Comment a réagi la petite Tina?

Helen nous a relaté que, dès son retour à la maison, Tina a parlé à son père de ce qu'elle avait fait au musée. En particulier, elle lui a raconté ses voyages dans les différentes couleurs du tableau de Gagnon. D'ailleurs, elle a de nouveau répété que ce tableau est son favori. Quelques jours plus tard, lorsque sa maman le lui a demandé, Tina s'est rappelé avoir cherché les oeuvres dans les galeries. De plus, Tina a signalé son aventure sur le tapis volant à son meilleur ami Owen. Elle a aussi mentionné avoir imité un petit chien, tout au début de l'activité, lorsque nous avons parlé de la notion de "faire semblant". Tina s'est également souvenue du bassin d'eau, à l'Atrium du musée, qui lui avait bien plu durant sa

visite. Toutefois, Helen nous a expliqué qu'en somme Tina n'a pas beaucoup parlé de cette sortie au musée. Ceci correspond, selon elle, à sa manière habituelle de réagir aux événements.

Tina, au début de l'activité était très intimidée sans doute, d'après Helen, par la nouveauté du lieu et de la situation. De plus, Helen a noté qu'étant peu accoutumée à la caméra, Tina en a été un peu incommodée. Toutefois durant l'activité, Helen a trouvé que sa fille a fait preuve de beaucoup d'imagination, de patience et d'une assez bonne dose de concentration.

a) - Qu'est-ce qui caractérise les réactions de Tina?

Helen était un peu surprise par la détermination de sa fille à choisir seule la troisième carte postale, et ce sans attendre son avis.

*"One thing I've noticed was when you laid the picture out, and you said she was to pick one, and I was to pick one, and pick one together. We didn't pick one together she, she...she didn't really want to do that together. She wanted to do it." (Transcription, Deuxième entretien avec Helen, p. 14)*

Helen a aussi noté que sa fille s'est rappelée d'un événement survenu juste avant cette visite au musée, qu'elle a en partie inclus dans son exploration du tableau de Gagnon. Il s'agit d'un écureuil en peluche, qu'elle avait vu à un pique-nique de charité la veille, et qui s'est tout à coup retrouvé caché dans une des taches du tableau de Gagnon.

*"She does really remember things. Like the day before, we had been at a picnic (inaudible) at the school...Yeah, she just pulled information from different places..." (Transcription, Deuxième entretien avec Helen, p. 16)*

En outre, suite à une discussion que nous avons eue sur les associations qu'avait faites Helen en regardant les tableaux, elle a constaté que sa fille ne perçoit pas les oeuvres d'art tout à fait comme elle.

*"..She sees things differently than I do. Where I maybe try to make a story out of it, it's more concrete to her...Like this is blue, and you know..." (Transcription, Deuxième entretien avec Helen, p. 23)*

De plus, tel que déjà mentionné, Tina, toujours selon Helen, s'est signalée par ses capacités imaginaires tout au long de l'activité.

## **2. - Comment a réagi Helen?**

### **a) Motivation.**

Helen nous a révélé par bribes sa motivation à prendre part à notre recherche. D'abord, elle a déclaré clairement qu'elle a participé à cette expérience surtout pour le bénéfice de sa fille. Ainsi, elle a spécifié qu'elle désirait acquérir, par cet exercice au musée, des moyens pour aborder l'art avec sa petite fille. De plus, elle a manifesté le désir d'apprendre quelque chose du fonctionnement psychologique de son enfant. En second lieu, pour elle-même, elle souhaitait voir les oeuvres d'art autrement, c'est-à-dire, partiellement en passant par le regard de sa fille. Voici un extrait qui révèle grosso modo comment elle a exprimé cela:

*"I though it was very interesting and...It was good for me to look at art in a different way, you know, through her eyes, and try to help her understand it. Like I said in our initial meeting, I have never spent a lot of time looking at art. So it was quite fascinating really...It might give me a better idea at how to deal with her at the gallery, and, you know, in different situations like that."* (Transcription, Deuxième entretien avec Helen, p. 3 et 4)

Helen nous a révélé avoir parlé de cette visite au musée avec sa fille à plusieurs personnes, tant de sa famille que dans son cercle d'amis. En outre, elle a affirmé avoir eu beaucoup de plaisir à prendre part à cette activité avec sa petite fille Tina.

### **b) Comment a réagi Helen à l'approche utilisée?**

Puisqu'elle voulait acquérir des moyens pour présenter les oeuvres d'art à sa fille, Helen a noté comment l'éducatrice a dirigé l'activité. Dans ce qui suit elle nous en parle:

*H: " Hummm. I just thought it...actually I guess what I found intriguing was the way you started out using, getting into an imagination mode.*

*M: Yeah?*

H: *Where we played the game of the magic carpet, and getting her into that frame of mind before we went into the Gallery, hummm I thought that was very good. Hummm...*

M: *Yeah?*

H: *I really liked that because it really got her into playing a game, and to looking for things, and using her imagination, being creative, instead of just plunking her in front of a picture, and what do you see...*

M: *It wouldn't work, it wouldn't work.*

H: *I found that really intriguing the way you got her involved that way.*

M: *Ahum, ahum. And it got you involved too?*

H: *Yes, yes, both of us.*" (Transcription, Deuxième entretien avec Helen, p. 4 et 5)

c) Comment a réagi Helen aux comportements de Tina?

Helen a clairement résumé ses commentaires sur ce sujet par ceci:

*"She, she was good at using her imagination and ahhh...Nothing she did or said really surprised me....I've been thinking...hummm. I guess, you know, she does use imagination in her play as well. Nothing she did, like I said, surprised me much."* (Transcription, Deuxième entretien avec Helen, p. 8)

d) Comment a réagi Helen aux oeuvres d'art?

D'abord, Helen nous a fait part de ce qui a motivé son choix du tableau de Chagall comme suit:

H: *"From what I said I guess I could see why I picked this one hummm, because there was a few things that I recognized in the picture. I, you know, assumed that was the Eiffel Tower and a woman down here, and the sun, and a bit of trees. But it's, it's done with beautiful colours that I said I like.*

C: *Yes the colours are there.*

H: *Hummm and that's probably one of the first things that did attract me to that picture...yet it's, it is a little abstract as well, you know."* (Transcription, Deuxième entretien avec Helen, p. 5 et 6)

Lorsque nous lui avons demandé si elle s'est véritablement projetée dans la toile de Chagall, Helen nous a expliqué que non. Elle a dit que sa façon de la découvrir avait davantage correspondu à l'élaboration d'un récit pour soutenir l'intérêt de sa fille. Le chercheur a aussi été intrigué par la manière qu'elle avait eue d'aborder ce tableau. Helen avait tout de suite inclus sa fille dans son voyage exploratoire, pourquoi?

*"I guess it was automatic. I guess I included her because I'm doing it with her and for her, for her benefit as well." (Transcription, Deuxième entretien avec Helen, p. 10)*

Helen n'a rien dit de particulier concernant le tableau de Gagnon. Par contre, elle a exprimé à quelques reprises le trouble qu'elle a ressenti à explorer la toile de Mondrian. D'ailleurs, elle a avoué qu'elle n'aurait pas choisi de regarder ce tableau d'elle-même. Helen nous a alors exprimé son besoin de repérer dans les oeuvres des éléments familiers. Voici ce qu'elle en dit:

H: *"I need that. I need directions that way. That's why I thought...What was the last painting?"*

C: *The Mondrian, the lines.*

H: *Yes. That's why I found that so difficult. I didn't seem to spot anything recognizable in my opinion, you know." (Transcription, Deuxième entretien avec Helen, p. 17)*

Helen a avoué avoir vécu un petit moment de panique lorsque nous l'avons laissée seule avec sa fille devant le tableau de Mondrian. Elle a dit, en y repensant: *"Oh my goodness! What am I going to do? Got to think quick!"* (Transcription, Deuxième entretien avec Helen, p. 19)

Helen a utilisé pour explorer les tableaux de Chagall et de Mondrian une approche qu'elle a identifiée de "storytelling". Lorsqu'elle sentait que sa fille perdait un peu d'intérêt, elle se rabattait sur cette stratégie, et inventait à partir d'un aspect du tableau. C'était d'ailleurs un moyen très efficace de piquer la curiosité de Tina. En outre, nous avons constaté que c'est en utilisant cette tactique qu'elle en venait à imaginer des associations entre les couleurs et des éléments naturels. Par exemple, le vert a évoqué pour Helen la forêt, le bleu, l'eau et le blanc la neige.

### **3. - Quelles sont les différences entre les réactions de Tina et celles d'Helen?**

Tout d'abord, selon Helen, sa fille et elle ont fait des choix très différents. Helen a sélectionné le seul tableau figuratif en partie, justement, parce qu'elle pouvait facilement en

identifier certaines composantes. D'autre part, Tina a préféré des oeuvres très abstraites, en particulier, le tableau linéaire de Mondrian aux couleurs réduites. Cette toile est d'aucun intérêt pour Helen. Pour sa part, Tina n'a eu aucune peine à explorer visuellement ce tableau alors que ce ne fut pas le cas pour Helen. Cet extrait nous en donne un aperçu:

H: *"Yes, she was more comfortable than I was that's for sure.*

C: *Yes, she was almost telling you what to do.*

H: *Yeah.*

C: *What do you think seeing you? She's quite concentrated.*

H: *Yeah. I can see your point. Why you say that she's attracted to the fact that they're lines, and...where I'm trying to make more of it than...what's there.*

C: *Do you agree? You are struggling to find meaning to it?*

H: *Yeah.*

C: *It's amazing isn't it? She's really quite secure. She knows what she's (inaudible).*

H: *She's not shy or afraid of things that's for sure."* (Transcription, Deuxième entretien avec Helen, p. 19)

De plus, tel que nous pouvons le constater dans cette citation, Tina se contente de ce qui est là, dans l'oeuvre, c'est-à-dire, les éléments visuels tels qu'ils se présentent, que ce soit la couleur, les lignes ou les formes. Par contre, Helen tend à associer ces éléments, surtout la couleur, à autre chose. Elle les relie à une certaine forme de représentation que sont ses comparaisons métaphoriques. C'est ainsi qu'elle a imaginé la forêt devant le tableau vert de Gagnon, l'eau et la neige en regardant le tableau de Mondrian.

#### **4. - Comment Tina a aidé Helen à "voir" les oeuvres abstraites?**

Helen, quoiqu'elle soit peu attirée par les oeuvres abstraites, a démontré une certaine tolérance pour les oeuvres non figuratives sélectionnées par sa fille. De fait, Helen a affirmé qu'elle tenait très fort à respecter les choix de Tina même s'ils ne correspondent pas à ses goûts.

C: *"Oh really, what's nice is that you let her make her own choices, and you respect her own choices, and I mean, in this case you had very different opinions, I mean, about what you went for...obviously.*

H: *Ahum.*

C: *And...you went along with it thank goodness for me!*

H: *Oh no I don't mind it that she likes different things. It doesn't bother me at all. She should have her own opinion...*" (Transcription, Deuxième entretien avec Helen, p. 11)

Ce respect pour les idées de l'enfant l'a amenée à contempler, de bonne grâce, des tableaux non figuratifs. Nous réalisons que sans cette motivation en présence de l'enfant, Helen, de son aveu même, n'aurait pas regardé le tableau de Mondrian. En outre, nous constatons que cette acceptation sans équivoque des choix de l'enfant est un des facteurs qui incitent certains parents à faire l'effort d'examiner des oeuvres non figuratives. Cette condition nous semble être d'ailleurs la première étape menant à la découverte des oeuvres abstraites par les adultes, dans le cadre de cette situation que nous avons dirigée au musée.

Helen n'a pas déclaré avoir acquis une appréciation ni même une meilleure compréhension des oeuvres abstraites; elle n'est pas allée jusque là. Pour elle, cette expérience doit être répétée à quelques reprises avant de porter fruits. Elle a d'ailleurs manifesté beaucoup d'intérêt pour les activités planifiées à l'attention des familles au musée. Néanmoins, elle a admis avoir acquis, par cette expérience, peut-être même plus que sa fille. Elle résume ses impressions dans ce court extrait:

*"It was worthwhile. I don't know necessarily for her. It was more worthwhile for me, I think, to get to how her mind works...How to look at things a little differently. For her it was a one time experience that...I don't know if...I think you would have to do it more than once. That's for sure."*  
(Transcription, Deuxième entretien avec Helen, p. 24)

## JANET

Janet a gentiment accepté de venir me rencontrer chez moi étant donné qu'elle demeure tout près. Cette rencontre a eu lieu onze jours après l'activité au musée et a duré près d'une heure quinze minutes. Janet nous a parlé avec enthousiasme de sa visite au musée avec sa fille en nous détaillant du mieux qu'elle pouvait ses impressions tout en



répondant à nos questions. Ensemble nous avons regardé la bande vidéo de l'activité du début à la fin, quoique certains segments aient été vus plus rapidement que d'autres; Janet alors manquait de temps et devait quitter. En outre, Janet nous offre ici une réflexion sur la situation que nous avons créée au musée, qui porte surtout sur l'optique de l'adulte plutôt que sur celle de l'enfant.

### **1. - Comment a réagi la petite Nathalie?**

Janet était fort amusée du fait que sa petite fille Nathalie, pendant les deux ou trois jours qui ont suivi la visite au musée, a refait avec son petit frère et ses amis, le jeu du tapis volant. Elle a même rejoué l'étape de la sélection des oeuvres à l'aide des trois cartes postales qu'elle avait gardées en souvenir. Selon Janet, Nathalie a été très impressionnée par cette dimension ludique, enfin par ce jeu de "faire semblant" compris dans notre approche au musée. De plus, Nathalie s'est mise à fabriquer ses propres cartes postales, et ce le jour même de mon entretien avec Janet. C'est dire que malgré cette gêne manifestée durant l'activité, Nathalie en avait tout de même retiré un certain plaisir, du moins une certaine fascination.

Durant l'activité au musée, Janet avait remarqué que sa fille faisait des associations entre les couleurs et des sensations chaudes et froides, en particulier devant la toile de Gagnon. Toutefois, elle avait gardé une impression que Nathalie disait alors le contraire de ce qui devrait être. En fait, en regardant l'enregistrement vidéo, elle a constaté que Nathalie avait associé l'orangé à la chaleur et le blanc au froid. C'est plutôt lorsqu'elle-même faisait son exploration du tableau de Riopelle que Nathalie, taquine, contredisait un peu ce que disait sa mère. De plus, ce n'est qu'en regardant la bande vidéo que Janet a découvert que Nathalie avait littéralement tendu l'oreille pour écouter la toile de Gagnon. Voici ce qu'elle a alors dit:

*C: "To me it's like she could actually...*

*J: Get, yeah, yeah. It had a life of its own or something.*

*C: Yes, yes, so she got her ear close to the painting thinking that actually she could maybe hear something in there.*

*J: Yeah, yeah. Isn't that funny I never noticed that when I was there..."*  
(Transcription, Deuxième entretien avec Janet, p. 23)

Janet a été agréablement étonnée, en voyant l'enregistrement vidéo, par l'attention soutenue de Nathalie lorsqu'elle-même décrivait son voyage dans le triptyque de Riopelle. Pour elle, c'est là la confirmation que sa fille s'est véritablement intéressée au tableau qu'elle avait choisi et aussi à ce qu'elle, Janet, avait à dire sur cette oeuvre. Enfin, Janet a indiqué que Nathalie a manifesté un plaisir évident à dessiner avec les craies que nous lui avions prêtées. Ces craies carrées étaient une nouveauté pour Nathalie et ont sans doute contribué à son enthousiasme lors de l'étape du dessin.

a) - Qu'est-ce qui caractérise les réactions de Nathalie?

Contrairement à d'autres parents, Janet n'a pas longuement parlé des réactions de Nathalie. De fait, le seul aspect qui l'a un peu surprise, fut lorsque Nathalie a choisi le tableau de Gagnon. Cette surprise s'est amplifiée d'autant plus lorsque Nathalie a changé d'avis, préférant voir en premier lieu cette oeuvre abstraite plutôt que la toile figurative de Chagall. En outre, Janet a constaté avec nous que Nathalie avait été très timide au début de l'activité et que la présence du technicien avec sa caméra avait sans doute en partie contribué à cette gêne.

## **2. - Comment a réagi Janet?**

Janet nous a déclaré avoir parlé de cette expérience avec plusieurs personnes, des parents et des amis, ce qui témoigne de son intérêt et de son enthousiasme. De plus, alors qu'elle ne nous a pas beaucoup détaillé sa perception des réactions de sa fille au musée, elle nous a en revanche beaucoup parlé de ce qui l'a motivée à participer à notre recherche.

a) Motivation.

Janet nous a réitéré son vif intérêt, lors de ce deuxième entretien, à mieux connaître et comprendre les oeuvres d'art. Voilà ce qu'ici elle nous explique:

J: *"I really want to learn more about different artists and different styles.*

C: *It made you curious?*

J: *Yeah but I've always been a bit curious, so now it's just being there and wanting to go through the whole thing because I think with age, I find that kind of thing more interesting. Like when I was younger, you know, I wouldn't really have...but I think it's nice to know about those things. It's important.*

C: *Yeah. You consider that important, you say that in your first interview.*

J: *Yeah. I think it's important, to know a bit about art, about anything like that, because otherwise what happens is, in the future we loose, you know, generations loose things. But it's nice to be rounded in some respect, and be able to a...know a little bit just for the children's sake as well.*

C: *But for yourself as well?*

J: *Yeah, yeah.*

C: *You are obviously interested in knowing for yourself as well that, that...I get that feeling from you.*

J: *I find I'm like that about a lot of things now. You know you go through school, through university, you get taught because you're supposed to get taught, not always because you want to learn things, I mean, you know, when you're young, but with age you want to learn for yourself not for others.*

C: *Oh yeah.*

J: *So I find that happening in myself."* (Transcription, Deuxième entretien avec Janet, p. 4 et 5)

Nous constatons que pour Janet, mieux connaître et mieux apprécier les oeuvres d'art est plus qu'un désir, mais partie intégrante d'un besoin plus général d'épanouissement pour elle-même d'abord, mais aussi pour le bénéfice de ses enfants. Elle explique d'ailleurs que ce besoin se fait plus pressant, dans son cas, avec l'âge.

Janet a également exprimé sa détermination à prendre part activement à l'activité au musée. Là-dessus, elle a clairement indiqué qu'elle désirait le faire pour sa fille. Elle exprime ce sentiment dans ce qui suit:

*" It sort of got me worked up a bit because I wanted to really participate for her benefit as well. Like I wanted to, you know...like she did her little bit, but I thought if I got going and things so...like those colours reminded me of flowers (Piopelle)... Get her looking at that as just more than paint*

*on the wall, and then, as I said, I probably wouldn't do that with another adult, but you sort of want her looking at the colours. "* (Transcription, Deuxième entretien avec Janet, p. 8)

En outre, sur le plan de la motivation, Janet est revenue à la charge à quelques reprises, affirmant ainsi cette détermination à faire profiter pour elle et pour sa fille cette sortie au musée. Elle a répété qu'elle tenait à faire participer sa fille à l'exploration de l'oeuvre qu'elle avait elle-même choisie, c'est-à-dire, le tableau de Riopelle. De plus, elle a admis avoir souhaité que cette première expérience au Musée des beaux-arts se révèle être, de la part de sa fille, la manifestation d'un intérêt pour les arts visuels. De fait, elle a reconnu que peut-être là elle avait un peu trop espéré...

*"...and I guess I hoped Nathalie would, and it is too much to hope, but she'd get there, and she'd want to see more and, you know, would want to go...and that's too much to expect of a four year old."* (Transcription, Deuxième entretien avec Janet, p. 19)

**b) Comment a réagi Janet à l'approche utilisée?**

En premier lieu Janet nous a signalé qu'elle avait bien aimé l'activité ludique du début comme mise en situation. Il s'agit bien sûr du jeu du tapis volant. Là-dessus elle a dit:

*"I thought it was very good yeah, and obviously Nathalie really enjoyed it...Because to walk right into a museum, I mean an art gallery, with a four year old, you wouldn't get her intrigued, and it's hard anyway to...like you could see through it, at the end she was starting to lose interest."* (Transcription, Deuxième entretien avec Janet, p. 5)

Ensuite, Janet nous a fait part de ses impressions sur le thème du voyage employé comme outil de découverte des oeuvres choisies. Elle en a surtout parlé en se rappelant ce qu'elle avait elle-même ressenti durant son exploration des tableaux. Voici ce qu'elle nous a dit à ce propos:

*J: "Hum I liked it. It was, it was, it was kind of...almost uncomfortable though. How do you travel in through a painting...? I thought it was interesting to say what you felt like the temperature and so on..."*

*C: It was a new concept?*

J: *It was very new!*

C: *Very different yeah?*

J: *Yeah, yeah. First I was kind of a bit uncomfortable with it, you know, especially the abstract painting you know, you go in...*" (Transcription, Deuxième entretien avec Janet, p. 6)

Notons ici que Janet nous révèle s'être sentie un peu mal à l'aise au début, surtout devant les oeuvres abstraites. Nous reviendrons sur cet aspect lors de notre discussion sur l'apport de l'enfant.

c) Comment a réagi Janet aux comportements de Nathalie?

Hormis la sélection du tableau de Gagnon, les comportements de Nathalie n'ont pas étonné outre mesure Janet. Elle a du reste résumé en quelques mots son impression générale de la conduite de sa petite fille au musée.

C: *"...And what about Nathalie? Do you think you have learned something about her in the process?*

J: *Ahhh...I'm not sure because I always knew, you know, she likes colour, and...*

C: *She is quite artistic.*

J: *And hummm...you know, she, she...I know she likes colours so I was not surprised she was attracted to the things that she was...I'm surprised she picked that actually.*" (Janet montre la carte postale du tableau de Gagnon.)

(Transcription, Deuxième entretien avec Janet, p. 18)

d) Comment a réagi Janet aux oeuvres d'art?

Janet nous a beaucoup parlé du triptyque de Riopelle. Elle nous a relaté ses impressions du passage entre la petite reproduction sur carte postale et l'oeuvre originale. De plus, elle nous a dévoilé que l'exploration visuelle qu'elle a faite de ce tableau lui a procuré une nouvelle appréciation, en particulier, du maniement de la couleur par l'artiste. Vous verrez aussi qu'elle admet que cet exercice imaginaire lui a permis de regarder plus longuement une oeuvre qui n'aurait pas normalement beaucoup retenu son attention.

J: *"After I sat there because when I first...when I saw it on the postcard it looked nice, but when I first got there it looked very different from the*

*postcard, and I didn't like it as much, but as I started to go through it, I started noticing the colours that I would have never have noticed just browsing through the art gallery.*

*C: On your own you wouldn't have...?*

*J: No, no. I don't think so.*

*C: So that actually made you look at something very abstract.*

*J: Ahum, yeah.*

*C: That's interesting. Yeah. Did you enjoy it?*

*J: Yes I did, I enjoyed it.*

*C: You think that painting, you like it more now?*

*J: Yeah I do, you know, it's got an interesting texture, and it's interesting the way he's put the layers, and I liked the colours and so on. It's not something that I would probably purchase because I like it more illustrative but..." (Transcription, Deuxième entretien avec Janet, p. 9)*

Janet a poursuivi la narration de sa découverte du tableau de Riopelle en spécifiant que notre approche ludique avait contribué à lui faire *saisir* quelque chose de la sensibilité de l'artiste.

*"...I can see why someone would take, someone, a painter enjoys, must enjoy colour, or have certain feelings...So you can understand why he chose those colours, yeah, and a...you know really you can think of that painting as standing back at a distance, and looking at some very beautiful, colourful flower bed or something." (Transcription, Deuxième entretien avec Janet, p. 10 et 11)*

Donc, Janet en est venue à cette compréhension via notre approche axée sur des jeux imaginaires. En effet, Janet a déclaré s'être vraiment projetée par l'imagination dans le triptyque de Riopelle. D'ailleurs, elle nous l'explique ici:

*C: "Did you feel yourself in there? Or trying to see yourself in there, or imagine how it would feel in there?"*

*J: Yeah, yeah because, you know, if it's like walking through a painting as we were saying, nature.*

*C: Yes.*

*J: You know, you go through a hot place. I mean when there's flowers, when there's lots of colours and so on, it makes you think of flowers, and so there has to be the sun to have all these flowers.*

*C: Yeah, that's right.*

*J: So there has to be a hot sun, so it would have to be more, you know, these colours, that area would be warm. We would go into the forest, the green, the wooded area, then it would be cool and damp and...*

*C: So you really make this...*

*J: Well usually when you look at a painting, in that perspective, because I would have never done that...*

*C: Yeah?*

*J: How I feel, walk through it.*

C: *Yeah.*

J: *It was interesting. It definitely gave me more feel for what was trying to be done there, whether that is what was trying to be done..."*  
(Transcription, Deuxième entretien avec Janet, p. 25 et 26)

Lorsque Nathalie "visitait" le tableau de Gagnon, nous avons remarqué que Janet observait sa fille et aussi contemplait le tableau. À quoi songeait-elle alors? Dans ce qui suit vous verrez que Janet a bien examiné, durant cette étape, la toile de Gagnon puisqu'elle nous en a parlé en détail. D'abord elle a imaginé une entrée.

J: *"Yes, so I thought it's funny because you look at it from a distance, there is a rectangle, and it could be a door of some sort, so I thought: 'That's where I would go in this door.' So I found it really funny that..."*

C: *She didn't?*

J: *She walked over and picked that little patch."* (Transcription, Deuxième entretien avec Janet, p. 32)

Et puis Janet a attentivement étudié ce tableau...

J: *"I, I...because I'm sure it was this one (Gagnon) but you can't tell. There would be a splash of a colour that appeared in maybe only...a tiny little part of this painting, and then maybe in another corner, and there was one colour, you can't really tell, that he used in four spots sort of throughout the painting. I just thought that it was interesting because he used this mass of colour, and then this colour that wasn't really, it almost contrasted with the colours he was using. It was almost...it was a purple or something.*

C: *It was very subtle colour... So you were really looking then when she was travelling?*

J: *Yeah...no. I did because, I did try because I thought it was funny, why this painting? I'm sure it's this one... You can't really see it in here.(Sur la carte postale) Like it might be these two dark ones.*

C: *No it's true, this postcard is not very good.*

J: *It might be these ones because it looks like it's different...but just in about two or three places there was a colour that was...like this was sort of all shades of greens and blues, and then there was this purple. I can't even remember what colour it was now, but I thought it was...Why did this artist just pick this colour and stick it there? I mean it blended, but it was very different."* (Transcription, Deuxième entretien avec Janet, p. 12 et 13)

Ce que cette analyse a de remarquable, c'est à quel point elle porte sur l'examen des éléments visuels de l'oeuvre, notamment la couleur et l'organisation de celle-ci. Voilà qui est surprenant de la part d'une personne qui se dit peu à l'aise et peu familière avec l'art

abstrait. De plus, la question suivante nous vient à l'esprit: est-ce que la manifestation de cet intérêt pour les éléments visuels résulte surtout de la contemplation d'une oeuvre originale? D'ailleurs, on découvre, dans son propos, les limites que posait à ce sujet la petite reproduction. Enfin, nous constatons que cette mère était fort intéressée par le choix de son enfant, et y a prêté toute son attention malgré le fait qu'il s'agissait d'une oeuvre abstraite.

Quant au dernier tableau, celui de Chagall, Janet nous en a raconté la découverte partagée avec sa fille. Que ce tableau fut contemplé en troisième et dernier lieu provient de l'ordre aléatoire de leurs choix. Toutefois, à cette étape, Nathalie, fatiguée, était moins attentive et sans doute que cette toile figurative de Chagall a à ce point facilité un peu les choses pour Janet. Enfin, voici comment elle nous a décrit ce troisième voyage dans le Chagall:

*C: She's very tired. She's lying on you at this point, yeah...Did you really go in that painting too, the Chagall?*

*J: Oh we did! We spent a lot of time because I really enjoyed that one, but I guess I was talking to her, I was talking quiet. That's too bad. So we went, yeah, we sat in the chair, and a...she wanted to go up in the building. We went up to the Cherub, and over to the lady, and we went up to the chair. Was it hot?What was it really like in there? I was having a hard time getting...because she was tired, getting her to respond and so on." (Transcription, Deuxième entretien avec Janet, p. 27)*

Nous saisissons, à la lecture de ce commentaire, que Janet et sa fille sont restées assez près de la représentation dans ce tableau, avec assez peu d'associations, sauf sur l'effet questionné de l'ensemble. De fait, nous avons constaté que les remarques les plus imagées de Janet sur les oeuvres, ont porté sur les tableaux abstraits. De plus, elle n'a pas dévoilé, par la suite, une nouvelle compréhension ou appréciation de cette oeuvre-là.



### 3. - Quelles sont les différences, selon Janet, entre les réactions de Nathalie et les siennes?

Nous n'avons pas relevé de l'ensemble des propos de Janet sur la découverte des oeuvres, des comparaisons significatives entre sa manière d'appréhender les oeuvres d'art et celle de sa fille.

### 4. - Comment Nathalie a aidé Janet à "voir" les oeuvres abstraites?

Janet nous a clairement signifié qu'elle avait acquis une nouvelle appréciation des oeuvres abstraites durant cette session au musée. Nous avons déjà noté sa curiosité éveillée à l'art non figuratif vers la fin de la visite. En effet, elle nous avait alors demandé des explications sur le tableau controversé de l'artiste américain Barnett Newman, Voix de feu, qu'elle avait aperçu au passage dans une des salles d'exposition. D'ailleurs, elle y a fait référence au cours de notre entretien. En outre, elle nous a bel et bien indiqué avoir gagné un certain respect pour les oeuvres abstraites. Voici comment elle s'est exprimée à ce sujet:

C: *"Do you feel you have learned something about yourself through this exercise?"*

J: *Yes, oh definitely! Hummm...because as I say, I think I would have more appreciation for abstract. I would look at it more, and think of it from a different perspective, not so narrow-minded."* (Transcription, Deuxième entretien avec Janet, p. 18)

De plus, Janet nous a nettement signifié que la présence de sa fille avait contribué à lui faciliter la découverte des oeuvres. D'abord, tel que noté ci-haut, elle a été amenée à examiner soigneusement le tableau non figuratif de Gagnon sans doute motivée à le faire par une curiosité de voir une oeuvre sélectionnée par sa fille. Ainsi, elle s'est laissée tout naturellement prendre à l'analyser pendant que sa fille s'imaginait voyager dedans. Par la suite, Janet nous a impressionné par son exploration imagée dans le grand tableau de Riopelle. Questionnée à ce sujet, Janet nous a alors révélé plus précisément comment sa fille l'avait aidé à prendre contact avec les oeuvres abstraites.

- J: *"Yeah, yeah. First I was kind of a bit uncomfortable with it, you know, especially the abstract paintings, you know, you go in..."*
- C: *Yes that's right. But did you think that the fact that Nathalie went first, and so you saw her going through it, that gave you...help you?*
- J: *Oh yes, yeah! If I've had to go first I think I would have felt more inhibited you know because...*
- C: *Is that right? Yeah, yeah? So seeing her doing it was helpful?*
- J: *Yeah because you know an adult you can feel kind of...you're in an environment that...I'm not always in, obviously, or not all that comfortable with it, because I don't...I'd like to know more but I don't know a lot at this point, so to sit down and me be first one...I mean a child, no matter what she says, no one expects her to a...to know or...*
- C: *No, no. They're very spontaneous you know.*
- J: *Yes, yes. So she sort of set the tone for me.*
- C: *She helped you then?*
- J: *Yeah, yeah." (Transcription, Deuxième entretien avec Janet, p. 6)*

Il est fort intéressant de constater que puisque l'activité a d'abord été centrée sur l'enfant, cela a avantage le parent. Ainsi, cet adulte a pu tirer profit par la suite de l'exemple donné par sa fille et contempler pour lors, tout à son aise, le premier tableau sans se sentir sur la sellette. En plus, l'approche imaginative utilisée, adaptée aux besoins de l'enfant, a servi cet adulte dans son contact avec les toiles non figuratives. D'ailleurs, nous en avons discuté plus tôt lorsque nous avons examiné les réactions de Janet aux oeuvres. Néanmoins, cette approche n'est vraiment efficace et justifiée qu'en présence de l'enfant puisque sans elle, comme nous l'explique Janet dans cet extrait, l'adulte risque de se sentir plutôt ridicule.

- C: *"How to get to...how to go about approaching a work like that? An abstract work like that..."*
- J: *Yeah, yeah. Like if someone sat me down and told me: 'Go into this painting. Where would you be going?' Like... I would...you know?!*
- C: *That would be cold for you? It would be hard? But because Nathalie...*
- J: *But to have a child do it, with a child's thinking, you know, she can say anything...I mean.*
- C: *That's interesting, you feel...I don't know, just correct me if I'm wrong, you feel that the fact that you were with a child, it allowed you to be more like a child in a way? Or more...I mean if we'd been a group of adults for instance?*
- J: *Oh I would have felt completely foolish if we'd been a group of adults, I think...yeah." (Transcription, Deuxième entretien avec Janet, p. 7)*

Janet a partagé avec nous, tel que déjà mentionné, sa motivation à participer à cette expérience pour son bénéfice, mais aussi pour celui de sa fille. Elle nous a d'ailleurs signalé à quelques reprises son désir de partager sa découverte des tableaux avec sa petite fille. De plus, l'effort déployé par Nathalie lors de l'exploration du premier tableau, celui de Gagnon, en appelait un autre, selon Janet, c'est-à-dire le sien. Voilà ce qu'ici elle nous révèle:

*C: Yeah, well I was quite impressed with you. I watched the video and I mean you, you ended up with a very abstract painting, Riopelle, it's a very abstract painting, but you travelled through there, and you talked about feelings, and you talked about flowers, and you talked about...I forget, but you really went at it!*

*J: Like I probably wouldn't have without Nathalie!...I don't know...*

*C: Yeah? Did you...*

*J: It sort got me worked up a bit because I wanted to really participate for her benefit as well. Like I wanted to, you know...like she did her little bit, but I thought if I got going and things so... " (Transcription, Deuxième entretien avec Janet, p. 8)*

En outre, Nathalie a aidé sa mère à découvrir les tableaux abstraits en justifiant par sa présence l'utilisation d'une approche ludique qui, nous l'avons vu, a profité à Janet. De plus, l'enfant a contribué au confort de l'adulte en tenant tout naturellement une place importante dans le déroulement de l'activité. En particulier, cette attention centrée sur l'enfant au début de l'activité a permis à l'adulte d'absorber et de tirer avantage à la fois de l'exemple de l'enfant et de l'expérience de l'éducatrice. De surcroît, elle a pu contempler une oeuvre abstraite sans se sentir contrainte d'en parler. Cela a du même coup servi à atténuer ses craintes d'avoir à nous révéler de prime abord la vraie mesure de sa compétence dans le domaine discuté, c'est-à-dire bien sûr, celui de l'art moderne. Nous avons vu aussi que cet adulte s'est laissé facilement prendre à étudier une oeuvre abstraite, par curiosité et par respect pour les choix de son enfant. Enfin, ce parent était très motivé à participer activement à notre recherche à la fois pour elle-même, mais aussi pour le bénéfice de son enfant.

## CONCLUSIONS

À l'issue de cette étude, nous souhaitons faire un retour en arrière et revoir certaines théories et recherches discutées plus tôt dans ce présent texte. Cet exercice vise à favoriser une meilleure compréhension des résultats présentés aux chapitres IV et V. Ainsi, nous offrons ici au lecteur une analyse selon l'ordre des thématiques traitées lors de notre recension des écrits. D'abord, nous discuterons des résultats se rapportant à la réponse et au développement esthétique de l'enfant et de l'adulte, et ensuite des aspects touchant l'apprentissage fondé sur l'expérience, celui en famille et aussi celui au musée. Nous dégagerons, tout au long de cette analyse, nos conclusions pour le bénéfice du lecteur. Il est important de souligner toutefois que nos résultats relèvent d'une étude auprès d'un très petit nombre de sujets. C'est pourquoi nos conclusions ne peuvent être considérées comme étant applicables à toute situation semblable. Plutôt, elles visent à fournir des indices utiles et intéressants pour la compréhension d'un phénomène extrêmement complexe.

Nous avons noté que nos jeunes sujets ont préféré des oeuvres non objectives, et ce au grand étonnement des parents. De fait, deux des enfants sur trois ont choisi le tableau très linéaire, aux couleurs réduites de Mondrian. Quant au troisième enfant, on se souvient qu'elle avait spécifiquement demandé à voir l'oeuvre abstraite de Gagnon avant le tableau figuratif de Chagall. Cette attirance pour l'art abstrait, remarquée chez nos sujets enfants, correspond à celle observée dans le cadre des recherches effectuées par Gardner et Winner (1975 et 1976), ainsi que celle de Parsons (1987).

La description du premier stade du modèle de développement esthétique de Parsons (1987), celui qu'il nomme «*Favoritisme*», semble s'accorder avec les comportements adoptés par nos petits sujets. Ainsi, on a remarqué leur penchant égocentrique lors de la découverte des oeuvres en galerie. De plus, elles nous ont clairement signifié leurs préférences quant au choix des oeuvres, sans toutefois nous en donner une justification

précise. En particulier, la petite Tina a répété à maintes reprises que le tableau de Gagnon est et demeure son favori.

Les enfants ont abordé les oeuvres d'art d'une manière plutôt concrète tel que l'avait déjà noté Moore (1973). En effet, nous avons constaté que pour elles une tache orangée ou verte n'a pas à évoquer quelque chose, et peut être tout aussi intéressante qu'une représentation. Ceci explique pourquoi ces enfants étaient fort à l'aise avec l'art non objectif. *En outre, nous avons noté que la quête de ce qui est signifié dans l'oeuvre d'art ne semble pas être une préoccupation majeure chez le jeune enfant. Cette particularité lui accorde une certaine latitude dans ses choix face à l'oeuvre d'art. En effet, celle-ci n'a pas à être clairement "signifiante" pour être acceptable à ses yeux. D'autre part, savoir identifier et nommer est très significatif pour le jeune enfant.*

Le chercheur a été une fois de plus étonné par les capacités imaginaires des enfants. Ainsi, nous avons remarqué que parfois les enfants introduisent des éléments venus de l'extérieur, imaginent des animaux, et même s'imaginent partir avec des morceaux de l'oeuvre contemplée. De plus, tel que l'a si justement remarqué Anna (la mère de Sarah), les enfants possèdent une liberté à l'exploration des oeuvres abstraites qui peut faire l'envie de certains adultes. Par exemple, la petite Sarah ne se sentait aucunement contrainte de suivre les lignes dans la description de son parcours lors de l'exploration du tableau très linéaire de Mondrian. Sans doute cela est dû au fait que ces jeunes enfants ne sont pas encore assujetties à certaines conventions que nous assimilons habituellement plus tard au cours de notre conditionnement intellectuel et social. *Ainsi, les jeunes enfants s'accommodent volontiers de fantaisies et d'éléments farfelus qui peuvent sembler à l'adulte illogiques et vides de sens.* Tel que l'avait annoncé Taunton (1982), les jeunes enfants ont un potentiel de réponses esthétiques particulier et intéressant. En outre, ils mélangent réalité et imaginaire tel que signalé dans les résultats de la recherche de Gardner et Winner (1975 - 1976).

Quant aux adultes, la correspondance de leurs attitudes et de leurs comportements avec ceux compris dans les stades du développement esthétique du modèle de Parsons (1987), et ceux du modèle de Housen (1983), est plus difficile à établir. Cela découle sans doute du fait que ces adultes ont réagi à l'intérieur d'une activité dirigée. Ainsi, elles se sont retrouvées dans une situation qui les a incitées à d'abord négocier avec des oeuvres abstraites. Ensuite, elles ont eu à le faire selon une approche ludique. Cette situation les a forcées à sortir de leur cadre habituel de réponses aux oeuvres d'art. D'ailleurs, lors du deuxième entretien avec Janet, cette dernière a indiqué à quel point notre approche en galerie avait été innovatrice pour elle. *Nous croyons que la situation peut avoir une influence marquante sur la nature de l'expérience esthétique, et ce particulièrement pour les adultes.* De fait, les trois adultes qui ont pris part à notre étude ont déclaré avoir acquis une façon autre de regarder les oeuvres d'art. En particulier, suite à cette expérience au musée, Anna et Janet ont admis avoir changé d'attitude vis-à-vis de l'art abstrait.

Les adultes, qui ont participé à notre recherche, étaient peu à l'aise avec les oeuvres abstraites. Elles cherchaient des points de repère; elles étaient en quête de "significations". C'est pourquoi les oeuvres non objectives posaient pour elles un défi plus grand. En cela leurs réactions correspondent aux commentaires définissant les novices selon P. Williams et aussi selon M. Yanawine (Virshup, 1988). Voilà ce qui explique aussi en partie le fait que les adultes ont davantage associé et remémoré. Elles créaient alors un sens personnel aux oeuvres contemplées. Évidemment, ces adultes ont apporté à la situation un bagage d'expériences auxquelles elles souhaitaient relier cette nouvelle expérience. C'est là d'ailleurs la signification d'une visite au musée selon Nelson Graburn (1980).

Nos sujets enfants et adultes ont réagi aux oeuvres d'art surtout aux niveaux perceptif et émotif. De plus, certains ont répondu aux aspects communicatifs des oeuvres. Si nous nous référons au modèle de l'expérience esthétique de Csikszentmihalyi et Robinson (1990), qui comprend la dimension perceptive, la dimension affective, la dimension communication et la dimension cognitive, nous constatons que nos sujets ont

utilisé surtout les trois premières de ces dimensions. Ces auteurs considèrent toutefois que la dimension affective et la dimension perceptive sont les éléments de base de toute réponse esthétique.

De plus, nous reconnaissons que l'expérience de l'oeuvre doit précéder la connaissance de celle-ci, et ce tel que prévu dans le modèle de l'expérience esthétique de Jones (1979), et celui de Horner (1988). Ainsi, il a été relativement facile pour tous nos sujets de faire l'expérience des oeuvres selon l'approche proposée par Horner qu'il nomme "*Journey*", c'est-à-dire, d'imaginer leur propre parcours dans les oeuvres sélectionnées. Cette expérience a avivé un besoin de "connaître" chez nos adultes participants, et ce particulièrement pour Helen et Janet. Les étapes du modèle de l'expérience esthétique de Horner (1988), qui vont d'une subjectivité intériorisée à une objectivité extériorisée, offrent une progression qui semble correspondre à un processus naturel de découverte.

Les étapes de l'activité au musée ont favorisé l'application du modèle de l'apprentissage fondé sur l'expérience de Kolb et Fry (1976) en incitant les sujets à passer de la participation active à l'observation et inversement. De plus, cette participation active a servi de moteur à l'apprentissage tel que souhaité par Coleman (1976) et Zeller (1985). Deux adultes sur trois ont reconnu avoir changé d'attitude vis-à-vis de l'art abstrait. Ce changement, provoqué par le vécu d'une expérience, est ce qui définit un apprentissage fondé sur l'expérience selon Chickering (1977). De plus, les entretiens avec les parents, suite aux activités au musée, ont donné à ces adultes l'occasion de discuter et de réfléchir à ce qui avait eu lieu. On néglige souvent cette étape de réflexion et de discussion dans ce type d'apprentissage, selon Coleman (1976). Cet exercice a permis aux adultes de mieux saisir ce qu'elles avaient préalablement vécu et observé.

Les choix d'oeuvres, faits par nos sujets au début des activités, ont alimenté non seulement leur motivation, tel que prévu par Maton-Howarth (1990), mais aussi ont ajouté à la signification personnelle de cette activité au musée, et ce tel que souhaité par P. Williams (1984) et D. Worts (1993). Ainsi, nous avons noté chez nos participants un

sentiment d'appropriation et d'identification aux oeuvres choisies. Ce sentiment chez l'adulte était jumelé à un désir de partage avec l'enfant. Cette attitude s'est manifestée de diverses façons et à divers degrés selon les sujets. L'exemple le plus saisissant toutefois est celui d'Anna qui nous a clairement communiqué sa déception causée par sa petite fille qui "n'aimait" pas le tableau choisi par maman. Nous touchons ici sans doute à quelque chose de très complexe dont la signification s'amplifie dans le cadre d'une relation aussi intense et singulière que celle entre mère et enfant.

L'approche ludique s'est révélée être des plus efficaces à l'apprentissage (Maton-Howarth, 1990). En effet, jeunes et moins jeunes ont apprécié et tiré avantage de cette approche tout en y ajoutant. Entre autres, les parents ont inventé des contes à partir des oeuvres explorées, ce qui leur a été doublement profitable, c'est-à-dire, l'exploration visuelle des oeuvres d'art par elles-mêmes et aussi par les enfants.

Ce qui ressort avec force dans nos résultats c'est l'importance des liens familiaux dans cette situation. Ainsi, les parents étaient très motivés à participer à nos activités par intérêt personnel, mais surtout pour le bénéfice et le plaisir des enfants. Cela confirme les résultats des recherches effectuées par Rosenfeld (1982) et Hood (1989). De plus, ces mères ont manifesté un vif intérêt à saisir quelque chose du fonctionnement psychologique de leur enfant par cette expérience au musée. Ceci s'accorde avec les conclusions de Rosenfeld (1982). En outre, cette motivation personnelle et intériorisée par nos sujets adultes est une condition essentielle de l'apprentissage fondé sur l'expérience selon Maton-Howarth (1990).

Nous avons observé que les enfants ont tenu une place de choix dans le déroulement des activités au musée. *De fait, ce fut à chaque fois l'enfant qui a donné le ton à l'activité (Figure 16). Sa nature égocentrique a alors servi à l'adulte. En effet, ce dernier préférait, dans ces circonstances, ne pas être le centre d'intérêt par crainte de révéler son manque d'expertise. L'enfant a donc atténué le malaise de l'adulte qui était alors confronté à un sujet mal connu, dans un contexte peu familier.*





Fig. 17 C'est l'enfant qui donne le ton à l'activité.

*C'est la présence de l'enfant qui a justifié l'utilisation d'une approche ludique qui a bien profité à l'adulte. De plus, c'est l'exemple des enfants qui a incité ces adultes à faire l'effort d'explorer visuellement des tableaux modernes et abstraits et d'en acquérir ainsi (du moins pour deux des parents sur trois) une certaine appréciation. Enfin, tel que l'avait expliqué Artaud (1985), il est vrai que la relation éducative adulte/enfant peut être salutaire à l'adulte.*

### **Recommandations.**

Sur le plan théorique, cette recherche met en lumière certains aspects de l'expérience esthétique partagée. Toutefois, ce sujet demeure encore largement inexploré. D'autres chercheurs devront effectuer des recherches sur ce phénomène afin d'ajouter à sa compréhension. En effet, nous croyons que la réponse esthétique ne se produit pas en vase clos et qu'elle est, au contraire, très souvent partagée. Même si occasionnellement on peut y vivre des moments d'intimité, le musée d'art est d'abord un lieu public. Cette réalité a trop longtemps été négligée dans le cadre des recherches effectuées sur la réponse esthétique.

Suite à cette étude, nous recommandons aux éducateurs dans les galeries et musées d'art, d'adapter leurs actions auprès des visiteurs afin de permettre à ces derniers d'avoir des expériences plus personnelles devant les oeuvres d'art. Ainsi, l'intervention de l'éducateur au musée devrait prendre d'abord la forme d'une relation d'aide avant d'être l'enseignement direct d'un contenu. De plus, le modèle de l'apprentissage fondé sur l'expérience demande à être davantage compris et utilisé.

Enfin, cette recherche confirme qu'on ne doit pas sous-estimer le potentiel d'apprentissage de la famille au musée. Ainsi, nous devrions travailler à mieux l'accueillir en poussant plus avant l'étude de ses besoins dans ce contexte. En outre, nous avons démontré que le musée offre les capacités d'un apprentissage partagé entre générations; cette possibilité mérite beaucoup plus d'attention.

## BIBLIOGRAPHIE

- Alt, M. B., Griggs, S. (1989), Evaluating the Mankind Discovery Gallery - Four Studies, Royal Ontario Museum, Alger Press, Toronto, 58 pages.
- American Association of Museums (1984), Museums for a New Century, Washington D.C., 144 pages.
- American Association of Museums (1989), Professional standards for museum educators, Standing Professional Committee on Education (Ed.), Washington D.C, 8 pages.
- American Association of Museums (1992), Excellence and Equity - Education and the Public Dimension of Museums, Pitman, B., Chair, AAm Task Force on Museum Education Washington (éd.) D.C., 26 pages.
- Anderson, T. (1986), "Talking About Art With Children: From Theory To Practice" , Art Education, 39 (1), p. 5 - 8.
- Annis, S. (1980), The Museum as Staging Ground for Symbolic Action, unpublished manuscrit non publié, Department of Geography, University of Chicago, 11 pages.
- Artaud, G. (1985), L'Adulte en quête de son identité, Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa, 128 pages.
- Artaud, G. (1989), L'intervention éducative, Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa, 190 pages.
- Bank, A., Melamed, L. (1985), "Experience-based Curriculum" & "Experiential Learning for Adults", Hussen, T. & Postlethwaite, N. (éds), International Encyclopedia of Education: Research and Studies, Vol 3, New York: Pergamon Press, p. 1795, 1800.
- Bitgood, S., Nichols, G. & Patterson, D. (1986), Effects of sign characteristics on visitor behavior in museums, Tech. Rep. No. 86-50, Jacksonville, AL: Jacksonville State University, Psychology Institute.
- Brûlé-Currie, M. (1991), "«Famille et amis» Un programme éducatif d'appréciation visuelle au Musée des beaux-arts du Canada", Musées, Actes du Colloque "À propos des recherches didactiques au musée", 13 (3), p. 66 -71.
- Brûlé-Currie, M. (1992), "Moi je saute dans le bleu - Visite au musée avec des tout-petits: analyse de leurs réactions aux oeuvres d'art", Musées, 14 (4), p. 4 - 8.
- Canada Council and the Social Sciences Humanities Research Council (1993), The State of the Art: Arts Literacy in Canada, Haughton, E. (éd.), Beach Holme Publishers Limited, Victoria, B.C., 391 pages.
- Canadian Art Gallery/Museum Educators (1991), Professional Standards For Art Gallery/Museum Educators, Jones Chair, M. M., Standards Project Canadian Art Gallery/Museum Educators, (éds.) 13 pages.

- Chickering, A. W. (1977), Experience and Learning: An Introduction to Experiential Learning, Policy Paper, Change Magazine Press, New Rochelle: New York.
- Codd, J. A. (1982), "Interpretive Cognition and the Education of Artistic Appreciation", The Journal of Aesthetic Education, University of Illinois Press, 16 (3), p. 15 - 33.
- Coleman, J. S. (1976), "Differences Between Experiential and Classroom Learning", in Experiential Learning by M. T. Keeton and ass., Bass Publications: London, p. 49 - 61.
- Cone, C. A., & Kendall, K. (1978), "Space, Time, and Family Interaction: Visitor Behavior at the Science Museum of Minnesota", Curator, 21 (3), p. 245 - 258.
- Csikszentmihalyi, M., Robinson, R. E. (1990), The Art of Seeing: An Interpretation of the Aesthetic Encounter, Malibu, California: the J. Paul Getty Museum and the Getty Center for Education in the Arts, 203 pages.
- Dewey, J. (1963), Experience and Education, Collier Books, New York, 91 pages.
- D'Onofrio, Antonia, Nodine, Calvin F. (1981), "Children's Responses to Paintings", Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education, 23 (1), p. 14 - 23.
- Douglas, N. J., Schwartz, J. B., Taylor, J. B. (1981), "The Relationship of Cognitive Style of Young Children and Their Modes of Responding to Paintings", Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education, 22 (3), p. 24 - 31.
- Dufresne-Tassé, C., Lapointe, T., Morelli, C., Chamberland, E. (1991), "L'apprentissage de l'adulte au musée et l'instrument pour l'étudier" Revue Canadienne de l'éducation, publiée par la Société canadienne pour l'étude de l'éducation, 16 (3), p. 281 - 291.
- Ecker, D. W. (1973), "Analyzing Children's Talk about Art", The Journal of Aesthetic Education, University of Illinois Press, Urbana Ill., 7 (1), p. 58 - 73.
- Ecker, David W. (1976), "The Critical Act in Aesthetic Inquiry", The Arts, Human Development, and Education, Edited by Elliot W. Eisner, California: McCutchan Publishing Corporation, p. 111 - 132.
- Eisner, Elliot W. (1991), The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of Educational practice, New York: Macmillan Pub. Co., 264 pages.
- Eisner, Elliot W. (1993), "The Emergence of New Paradigms for Educational Research", Art Education, Vol. 46 (6), p. 51-55.
- Erickson, E. H. (1972), Adolescence et crise: la quête de l'identité, traduit de l'américain par Joseph Nass et Claude-Louis Combet, Paris: Flammarion, 348 pages.
- Feldman, E. B. (1970), Becoming Human Through Art - Aesthetic Experience in the School, New Jersey, Prentice-Hall, Englewood Cliffs: New Jersey, 339 pages.
- Gardner, H., Gardner, J. (1970), "Developmental Trends in Sensitivity to Painting Style and Subject Matter", Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education, 12 (1), p. 11 - 16.

- Gardner, H., Gardner, J. (1973), "Developmental trends in Sensitivity to Form and Subject Matter in Paintings", Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education, 14 (2), p. 52 - 56.
- Gardner, H., Winner, E. (1975), "Children's Conceptions of the Arts", The Journal of Aesthetic Education, University of Illinois Press, Urbana Ill., 9 (3), p. 60 - 77.
- Gardner, H., Winner, E. (1976), "How Children Learn... Three Stages of Understanding Art", Psychology Today, p. 42 - 46.
- Grabum, N. (1980), Le musée et l'expérience du visiteur, Université de Droit, d'Économie et de Sciences, Centre des Hautes Etudes Touristiques, Série C, no. 55, traduit de l'anglais par Andrée Sursock et Roland Sigg, Aix-en-Provence: France, 34 pages.
- Griggs, S. A. (1983), "Orienting visitors within a thematic display", International Journal of Museum Management and Curatorship, 2, p. 119 - 134.
- Hardiman, G. W., Zernich, T. (1982), "The Relative influence of parts and wholes in shaping preference responses to paintings" in Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education, 23 (3), p. 31 - 37.
- Hochberg, J., Brooks, V. (1962), "Pictorial recognition as an unlearned ability: a study of one child's performance", American Journal of Psychology, Vol. 75, p. 624 - 628.
- Hood, M. G. (1989), "Leisure Criteria of Family Participation and Nonparticipation in Museums", Family Review - Museum Visits and Activities for Family Life Enrichment, The Haworth Press, p. 151 - 169.
- Horner, S. (1986), Varieties of Museum Experiences, manuscrit non publié, Concordia University: Montréal, 6 pages.
- Horner, S. (1988), 2C and Not 2B: that is not a question, manuscrit non publié, Concordia University: Montréal, 24 pages.
- Housen, A. (1983), "The Eye of the Beholder: Measuring Aesthetic Development.", thèse de doctorat non publiée, Havard Graduate School of Education, Boston, 318 pages.
- Institut Vanier de la Famille (1976) L'apprentissage du savoir et la famille - Cadre conceptuel de l'apprentissage du savoir, Ottawa, 26 pages.
- Jensen, N. (ed.), Andrews, K., Cole, P., Horn, A., Katz, T., Reichman, S. (1982), "Children, Teenagers and Adults in Museums - A Developmental Perspective", Museum News, p.25 - 30.
- Jones, R. L. (1979), "Phenomenological Balance and Aesthetic Response", The Journal of Aesthetic Education, University of Illinois Press, Urbana Ill., 13 (1), p. 93-106.
- Kaplan, B. J. (1982), "Commentaries", The Journal of Aesthetic Education, University of Illinois Press, Urbana Ill., 16 (4), p. 93 - 95.
- Keeton, M. T., Tate, P. J. (1978), "The boom in experiential learning" in Keeton, M. T., Tate, P. J. (eds) 1978, Learning by Experience: What, Why, How, Jossey-Bass, San Francisco, California, 109 pages.

- Kolb, D., Fry, R. (1975), "Towards an Applied Theory of Experiential Learning", in: Cooper C. L. (ed.) Theories of Group Processes, Wiley, New York, p. 33 - 86.
- Lachapelle, R. (1991), "Aesthetic Development Theory and Strategies for Teaching Contemporary Art to Adults", Canadian Review of Art Education, 18 (2), p. 100 - 113.
- Leclerc, Denise (1992), La crise de l'abstraction au Canada. Les années 1950, Musée des beaux-arts du Canada, Ottawa, 237 pages.
- Leichter, H. J., Hensel, K., Larsen, E. (1989), "Families and Museums: Issues and Perspectives", Family Review - Museum Visits and Activities for Family Life Enrichment, The Haworth Press, p. 15 - 50.
- Maton-Howarth, M. (1990), "Knowing objects through an alternative system: the philosophy, design and implementation of interactive learning system for use in museums and heritage institutions", in: S. Pearce (ed), Objects of Knowledge, The Athlone Press, London: N.J, 174 - 203.
- Mendel, G. (1971), Pour décoloniser l'enfant: sociopsychanalyse de l'autorité, Collection Sciences de l'Homme, Petite Bibliothèque Payot, Paris, 261 pages.
- Menninger, M. (1989), The Interactive Education Gallery: An Information Center at the J. Paul Getty Museum, Evaluation Report, Education and Academic Affairs, The J. Paul Getty Museum, Malibu, California, 86 pages.
- Moore, B. E. (Spring 1973), "A Description of Children's Verbal Responses to Works of Art in Selected Grades One through Twelve", Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education, 14 (3), p. 27 - 34.
- Olson, R. (1975), "Children sensitivity to pictorial depth information", Perception and Psychophysics, Vol. 17 (1), p. 59 - 64.
- Parsons, M. J. (1987), How We Understand Art: A Cognitive Developmental Account of Aesthetic Experience, New York: Cambridge University Press, 159 pages.
- Parsons, M. J. (1987), "Talk about a Painting: A Cognitive Developmental Analysis", The Journal of Aesthetic Education, University of Illinois Press, Urbana Ill., 21 (1), p. 37 - 55.
- Parsons, M. J. (1990), "Aesthetic Literacy: The Psychological Context", The Journal of Aesthetic Education, University of Illinois Press, Urbana Ill., 24 (1), p. 135 - 146.
- Parsons, M., Johnston, M. & Durham, R. (1978), "Developmental Stages in Children's Aesthetic Responses", The Journal of Aesthetic Education, University of Illinois Press, Urbana Ill., 12 (1), p. 84 - 104.
- Piaget, J. (1971), Psychology and Epistemology, Grossman, New York, 166 pages.
- Pichon, E. (1965), "Nature Psychologique de l'Enfance", Le Développement Psychique de l'Enfant et de l'Adolescent, Librairie de l'Académie de Médecine, Paris, 374 pages.

- Piscitelli, B. (1988), "Preschoolers and Parents as Artists and Art Appreciators", Art Education, 41 (4), p. 48 -55.
- Rico, G. (1983) Writing the natural way, Los Angeles, California: J. P. Tarcher.
- Rosenfeld, S. (1982), "A Naturalistic Study of Visitors at an Interactive Mini-Zoo", Curator, 25 (3), p. 187 - 212.
- Rosenstiel, A. K., Morison, P., Silverman, J. & Gardner, H. (1978), "Critical Judgment: A Developmental Study", The Journal of Aesthetic Education, University of Illinois Press, Urbana Ill., 12 (4), p. 95 - 107.
- Salome, R. A. (1991), "Research on Perceiving and Responding to Art", Translations - From Theory to Practice, A Refereed Publication of the National Art Education Association, 1 (2), 6 pages.
- Screven, C. G. (1990), "Uses of Evaluation Before, During and After Exhibit Design", ILVS Review, The International Laboratory for Visitor Studies, University of Wisconsin: Milwaukee, 1 (2), p. 36 - 66.
- Shettel, H. H. (1973), "Exhibits: Art Form or Educational Medium?", Museum News, 52 (1), p. 32 - 41.
- Stokrocki, M. (1986), "A portrait of an effective elementary art teacher", Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education, 39 (1), p. 44 - 47.
- Sugarman, L. (1985), "The Experiential Learning Model", Journal of Counselling and Development, Vol. 65, p. 264 - 268.
- Taunton, M. (1982), "Aesthetic Responses of Young Children to the Visual Arts: A Review of Literature" , The Journal of Aesthetic Education, University of Illinois Press, Urbana Ill., 16 (3), p. 93 - 109.
- Virshup, Amy (1988), "The Great Art Explosion", ARTnews, Special Issue: Signs of the Time, p. 102 -123.
- Waterfall, M. & Grusin, S. (1989), Where's the ME in Museum - Going to Museums with Children, Vandamere Press: Arlington, Virginia, 128 pages.
- Weltzl-Fairchild, A. (1991) "Describing Aesthetic Experience: Creating a Model", Canadian Journal of Education, A Publication of the Canadian Society for the Study of Education, 16 (3), p. 267 - 280.
- Weltzl-Fairchild, A. (1991), "Phenomenological Description: An Instrument to Elicit Aesthetic Response", Musées, Actes du Colloque "À propos des recherches didactiques au musée", 13 (3), p. 141 - 147.
- Weltzl-Fairchild, Andrea (1992). "A study of Aesthetic Response: Analysis of the Verbal and Non-verbal Responses of Children to Art Reproductions", thèse de doctorat non publiée, Université du Québec à Montréal, Département des Sciences de l'éducation, Montréal, 289 pages.

- Williams, P. B. (1984), "Object Contemplation: Theory Into Practice", Museum Education Roundtable, 9 (1), p. 10 - 12.
- Williams, P. B. (1987), "Educational Excellence in Art Museums: An Agenda for Reform", Museum Studies Journal, p. 20 -28.
- Williams, P. B., Mayer, S. (1987), The Denver Meeting November 1987 - Museum Educators on Museum Education - Summary Report, a project sponsored by the American Association of Museums and its Professional Standing Committee on Education and the National Art Education Division, 16 pages.
- Winnicot, D. (1971), Playing and Reality, London, Tavistock Publications, 341 pages.
- Winner, E. (1982), Invented Wolds: The Psychology of the Arts, Harvard University Press, Cambridge: Massachusetta, and London: England, 431 pages.
- Worts, D. (1993), Making Meaning in Museums: There's a Lot to Learn, manuscrit non publié, Art Gallery of Ontario, Toronto, 21 pages.
- Young, D. E. (1982), "Aesthetic response as coping behavior: An anthropological perspective", Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education, 24 (1), p. 5 - 15.
- Zeller, T. (1985), "Museum Education and School Art: Different Ends and Different Means", Art Education, The Journal of the National Art Education Association, 33 (3), p. 6 - 10.



## ANNEXE I

## AUTHORIZATION FORM

I hereby authorize Marie Currie to tape-record my two meetings with her, and also authorize her to record on video the activity that I will be participating in, with my child, at the National Gallery of Canada. I understand that these recordings will be utilized by Marie Currie for research purposes only as part of her requirements for the completion of her Master in Art Education degree, from Concordia University. Furthermore, I understand that my child and myself will remain anonymous in the presentation of the results of this research.

\_\_\_\_\_  
Parent's signature

Date \_\_\_\_\_

## BIOGRAPHICAL INFORMATION

LAST NAME \_\_\_\_\_ FIRST NAME \_\_\_\_\_

AGE:

20 - 29\_\_\_ 36 - 40\_\_\_

30 - 35\_\_\_ 41 + \_\_\_

EDUCATION

1. Completion of grade 10 or equivalent \_\_\_\_\_

2. Completion of secondary education  
or equivalent \_\_\_\_\_

3. Completion of technical or community  
college programme or equivalent \_\_\_\_\_

4. Bachelor's degree or equivalent \_\_\_\_\_

5. Postgraduate degree or equivalent \_\_\_\_\_

DEGREE (S) COMPLETED? (Please specify)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

TYPE OF EMPLOYMENT (Please specify)

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

YOU VISIT ART GALLERIES AND ART MUSEUMS...

Never \_\_\_\_\_

Sometimes (once or twice per year) \_\_\_\_\_

Often (at least four times a year) \_\_\_\_\_

Very often (once a month approximately) \_\_\_\_\_

HAVE YOU TAKEN COURSES IN VISUAL ARTS OR IN ART  
HISTORY?

no \_\_\_\_\_

yes \_\_\_\_\_ (Please specify)

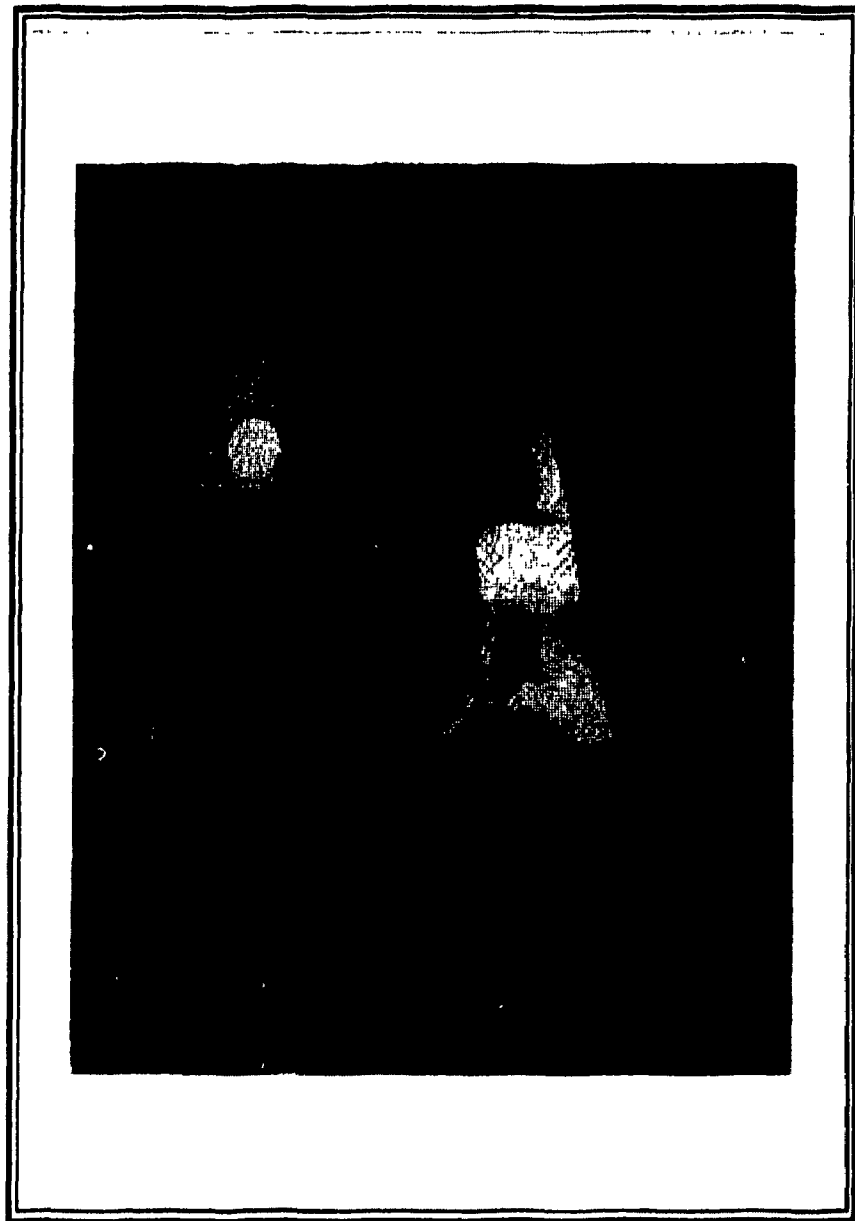
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Child's first name \_\_\_\_\_, gender, girl \_\_\_\_\_, boy \_\_\_\_\_.

The child's date of birth \_\_\_\_\_

D. - M. - Y.

## ANNEXE II



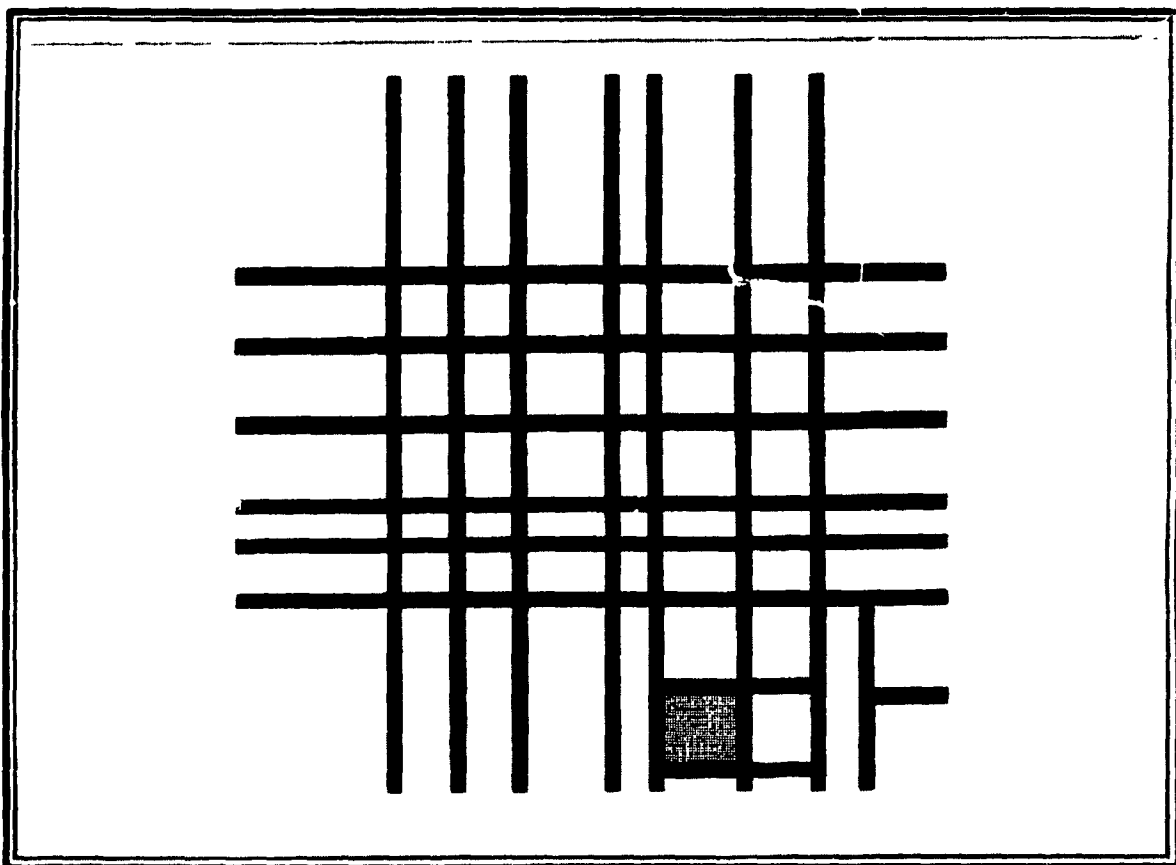
Marc Chagall (né en 1887), France, La tour Eiffel, 1923, huile sur toile, 99.4 x 81.3 cm.



Bertram Brooker (1888- 1955), Canada, Alléluia, 1929, huile sur toile, 123.0 x 123.3 cm.



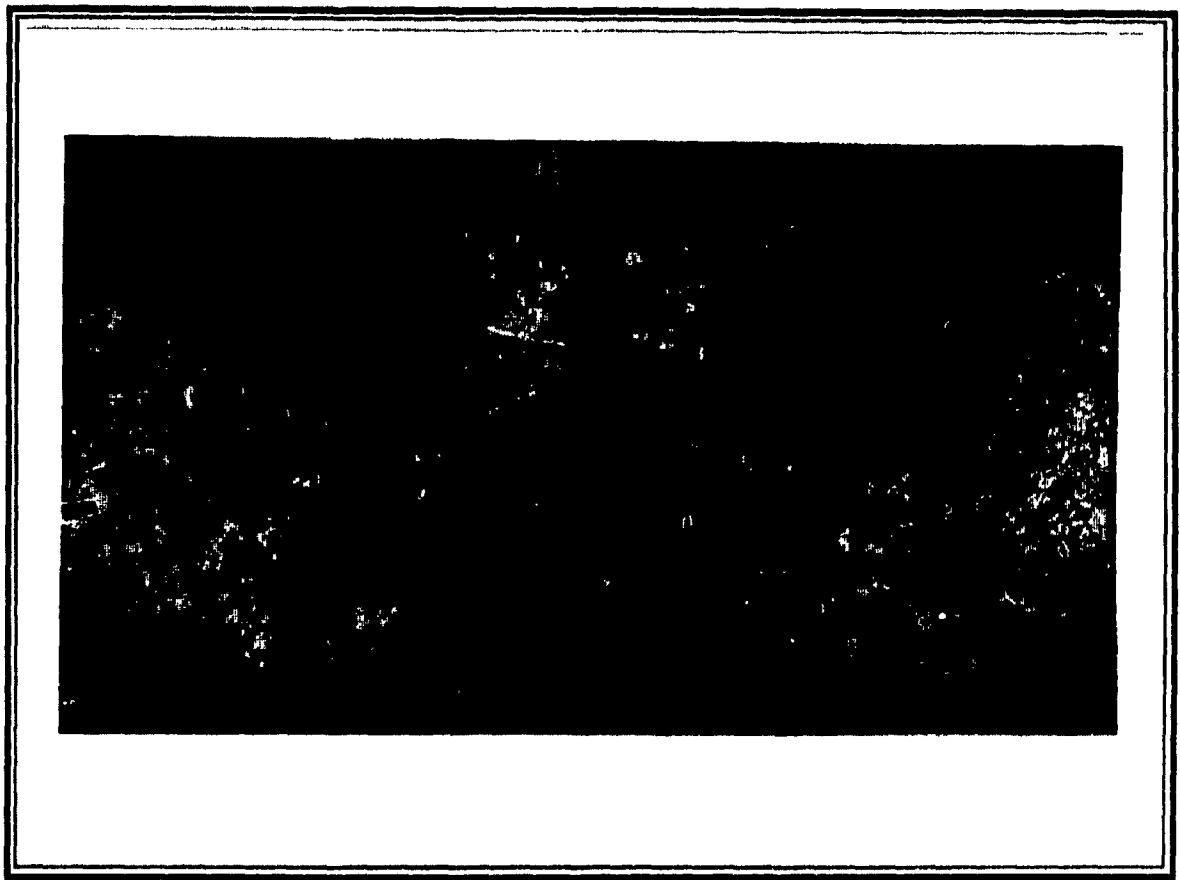
Charles Gagnon (né en 1934), Canada, Cassation/Open/Ouvert, 1976, huile sur toile, 203.2 x 330.2 cm.



Piet Mondrian (1872-1944), Pays-Bas, Composition, 1936-1942, huile sur toile, 62.1 x 60.3 cm.



Jackson Pollock (1912-1956), États-Unis, Numéro 29, 1950, média mixte sur verre, 121.9 x 182.9 cm.



Jean-Paul Riopelle (né en 1923), Canada, Pavane, 1954, huile sur toile, 300.0 x 550.2 cm.